AGNÈS SZANTO FEDER

UNA MIRADA ADULTA SOBRE EL NIÑO ACTIVO

El sentido del movimiento en la protoinfancia

COLECCIÓN FUNDARI

EDICIONES CINCO

Ilustración de tapa:
XXXXXX

Diseño de tapa:
Laura Bondoni

Composición tipográfica y armado:
Gráfica Lourdes
Tel/Fax 4757-8171

© 2011 by Ediciones Cinco
24 de Noviembre 997
Tel/Fax 4931-6197
(1224) Buenos Aires, Argentina
E-mail: edicionescinco@speedy.com.ar

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina
Printed in Argentina

PRÓLOGO

Este libro de la Doctora Agnès Szanto Feder, el primero totalmente de su autoría [1], constituye, ante todo, una invitación a la reflexión, a la toma de conciencia, a preguntarse, a cuestionarse, a mirarse a sí mismo, a tomar posición y analizar las propias ideas y los propios actos en relación a ese ser complejo y misterioso, que, en su pequeñísimo cuerpo, en su mirada abierta o fugaz, en sus puños apretados y en su boca anhelante, es portador de todos los secretos y de todas las potencialidades de lo humano.

Es una invitación, a desocultar lo que subyace en lo aparentemente obvio y banal, en lo conocido y arraigado en lo ancestral de la cultura, en el aporte de las ciencias, siempre teñidas ideológicamente, en las creencias, mitos y saberes, a develar aquello oculto, no dicho, no formulado o no consciente que es finalmente la imagen de niño que tenemos y la imagen de hombre que queremos o que tememos ayudar a crecer.

Este texto nos convoca a una reflexión imprescindible, seria, compleja y comprometida acerca de qué vive, qué experimenta un niño, cotidianamente, a partir de ese momento maravilloso, sorprendente, inicial y fundante en que se siente unido, aferrado, sostenido, contenido e identificado a, con y por adultos —deslumbrados o enceguecidos— que le abren el mundo paso a paso. Un mundo preparado para el acontecimiento, para el encuentro o para el desencuentro. Un mundo que se arma, se desarma, se llena y vacía en un

---

[1] *Lóczy: ¿un nouveau paradigme? L'Institut Pikler dans un miroir à facettes multiples*. editado inicialmente por Presses Universitaires de France en 2002 y en su versión en castellano *Lóczy: ¿un nuevo paradigma? El Instituto Pikler en un espejo de múltiples facetas* por la Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo (EDIUNC) en el 2006, del cual ha sido autora y recopiladora, es un libro colectivo

tiempo de gestos-señales-sonidos-palabras sin palabras, de anhelos y ansiedades, de movimientos, emociones y caos en una cronología interna, subjetiva, en un camino, no trazado aún, de descubrimiento mutuo.

Las preguntas que se plantea y que nos plantea Agnès Szanto-Feder dan cuenta de esta trama tejida amorosamente, a veces dolorosamente, durante muchos años. Tiempo de vida, de experiencia, de pruebas y contrapruebas, de investigación académica, de voces, de imágenes, de propuestas.

En este sentido la búsqueda permanente de coherencia entre las ideas y los actos, entre los saberes y las prácticas la llevan a formularse demandas, a estudiar y analizar meticulosamente, científicamente e intentar comprender: *¿Qué hace un bebé que no hace nada?* O a lanzarse y lanzarnos el desafío: *¿Por qué no hacer lo posible para asegurar el bienestar del bebé?* O aportar una reflexión que responda a *¿Hay que enseñarles la motricidad a los niños pequeños?* Y entonces ¿qué implican en ese caso para él y para el adulto las diferentes actitudes posibles? Es indudable que ella se puede plantear: *¿Cuáles son las dificultades con las que se enfrenta el bebé?,* después de haber observado empáticamente y analizado tantas veces de manera directa —en su experiencia familiar y luego profesional— o indirecta, a través de documentos y de registros fotografiados y/o filmados, a cientos de niños diversos, de diversas edades y en diversas situaciones y contextos.

Estos registros le permitieron captar en la calidad de los gestos, en la mímica, en las expresiones emocionales, en las actitudes de los niños, los intereses, las potencialidades y los obstáculos que cada uno de ellos enfrenta en su transcurrir día a día, en un mundo, en un espacio-tiempo con objetos, en un sistema de relaciones organizado, propuesto, armado consciente o más o menos conscientemente por los adultos que lo cuidan y que, por lo tanto, también lo educan, introduciéndolo progresivamente en la cultura y en la estructura social. En las interacciones cotidianas se construye y se juega un proceso cálidamente compartido y acompañado de adaptación activa a la realidad, para transformarse y transformarla —como diría nuestro maestro Enrique Pichon-Rivière—. O por el contrario, presionados por valores hegemónicos, mediáticos, injustos e inhumanos, empujan al niño y al adulto a someterse pasivamente, con un aca-

tamiento acrítico de los *modelos*, a la masificación burda de la anomia, al exhibicionismo procaz y estéril, a la banalidad y al vaciamiento de la esperanza.

Si el lenguaje escogido por Agnès es sencillo y coloquial, didáctico, a veces sarcástico, si retoma el clima que ha sabido generar y sostener durante toda su experiencia en la formación de profesionales de todos los niveles —académico, formal o no formal y comunitario— que se ocupan de niños pequeños, no por ello es menos científico en el sentido de la fundamentación, del proceso de construcción y análisis de los conceptos. Si éstos parten necesariamente de la práctica, de la experiencia histórica, contextual y de la empiria —como, por otra parte, todo conocimiento que deviene ciencia— es a través de la metodología de observación que ella propone y desarrolla en varios capítulos, del análisis y confrontación de los datos, de la reflexión y la comprensión que pone en marcha para explicar los resultados, que sus ideas y relatos se transforman en aportes científicos, muchas veces innovadores, siempre profundos, interesantes que integran y expresan al mismo tiempo su rica formación en Físico-matemáticas y su formación en Psicología Genética.

Se ha nutrido no solamente y desde la cuna, de Emmi Pikler, la pediatra de consulta que su madre eligió cuando Agnès nació [2], y que luego, ya adulta y profesional la orientó hacia la Psicología, sino que fue dirigida y acompañada en sus estudios por el Profesor Tran Thong quien le hizo descubrir y valorar la vigencia de los aportes de uno de los psicólogos de la infancia más importantes y comprometidos del siglo XX: Henri Wallon.

Conceptos inspirados en Wallon y en Pikler, en la físico-matemáticas, en la neurofisiología y la psicología, que ella formuló, integró o redefinió como: **distensión tónica**, **seguridad postural**, **equilibrio y sensación de equilibrio**, las leyes físicas y la organización psicofisiológica que los determinan, la **actitud de cuestionamiento** y los **elementos constitutivos de la autonomía**, las **ramas del desarrollo postural**, la observación y valoración de los parámetros de la calidad de las posturas y desplazamientos, y su

---

[2] La madre de Agnès Szanto fue colaboradora de Emmi Pikler en varios de sus proyectos.

articulación permanente con la práctica, se despliegan en estos textos, se toman y retoman en un camino de construcción compleja del conocimiento, siempre abierto e inacabado, permitiendo delinear la imagen del niño como un **sujeto de acción y no sólo de reacción** desde su nacimiento.

Con una extraordinaria actitud científica y pragmática, ella utiliza las repeticiones y las redundancias, planteadas en diversos momentos y contextos para abrir y revisitar, desde distintos puntos de vista, aspectos que enriquecen nuevas reflexiones en el plano teórico, y ponen a foco las concepciones que subyacen, dan forma, plenas de sentido y consistencia a las prácticas cotidianas, familiares, profesionales, en esa edad tan sensible de la protoinfancia.

Agnès Szanto Feder ha sido además protagonista de la difusión y profundización de las ideas de Pikler, a partir del momento en que Miriam David y Geneviève Appel se acercaron por primera vez al Instituto llamado comúnmente Lóczy —nombre de la calle en la que se encuentra en Budapest— y dieron a conocer en Francia esta experiencia original y única en el mundo, que iluminó los conocimientos y los modelos de intervención con niños pequeños en instituciones, hogares infantiles, jardines maternales, familias, y todo lugar de vida para los más pequeños. Ella misma tradujo del húngaro no sólo el libro esencial de Pikler, ***Moverse en libertad*** y tantos de sus innumerables artículos y trabajos científicos, sino que produjo, con el equipo de Lóczy, el video homónimo, traducido también en castellano y una cantidad de filmaciones y publicaciones de su propia autoría.

Es desde este lugar de difusión, de ampliación, de profundización y de integración epistemológica, práctica y formativa, que Agnès Szanto-Feder inauguró, primero en Argentina y luego en México, Chile, Ecuador, Perú, Brasil, esta pujante *Corriente Pikleriana* que recorre nuestra América desde hace 25 años, de la que es gestora, maestra, madrina, *núcleo nucleante*, fuente de aliento en la dificultad o en la desolación, de serenidad en la agitación o en el desacuerdo y de acompañamiento siempre en la construcción, en la creatividad y en la comunicación. Es por esto que la primera publicación en la Colección Fundari de la edición original de su libro, en castellano, en Buenos Aires, antes que en Francia, Hungría, Italia, Bélgica, Suiza, EE.UU. o tantos otros países donde participa habitualmente, no es casual, creció en este camino y en esta historia.

Este libro por la claridad y la entereza de sus ideas y propuestas, constituye un bastión y un ancla, pero también respaldo y fortaleza que nos orienta, nos sostiene para pensar y hacer, hoy, juntos, juntas, más que nunca, ante el sufrimiento de los niños y de los adultos agobiados y desorientados, para dar sentido, consistencia y fuerza a nuestra tarea cotidiana. Su voz es una llamarada de sensatez que ilumina y nos convoca, con tantos otros, con pasión, con humor, con alegría y con responsabilidad a crear condiciones humanas, un poco más humanas, menos robotizadas y escindidas, donde la dignidad, la belleza y la poesía funden el lugar en el mundo para la aventura de ser y de crecer.

MYRTHA HEBE CHOKLER [3]
Octubre 2010

---

[3] Doctora en Psicología de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Université de Paris VI, Doctora en Fonoaudiología de la Universidad del Museo Social Argentino, Directora de la Carrera de Posgrado de Especialización en Desarrollo Infantil Temprano de la Universidad Nacional de Cuyo, Jefa Técnica del Área de Atención Temprana del Desarrollo Infantil de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. Vicepresidenta de la Asociación Internacional Pikler Loczy. Directora del Corso di Specializzazione sulla Primissima Infanzia. Istituto per la Formazione e la Ricerca Applicata. IFRA, Bologna. Italia. Ex Directora del Primer Instituto Universitario de Investigaciones en Psicomotricidad de la Facultad de Educación Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

PRÓLOGO

Tengo el placer de presidir, desde hace tres años, la Asociación Pikler-Lóczy de Francia, y esto me ha permitido frecuentar de manera cada vez más estrecha a Agnès Szanto quien me ha brindado el honor de poder redactar el prólogo de su nueva obra.

Le agradezco cálidamente y aprovecho esta ocasión para expresarle toda la admiración que siento por ella, por su energía psíquica, por su dinamismo, por su creatividad, por su don de observación de los niños, por la rigurosidad de su pensamiento y su incansable compromiso al servicio del abordaje pikleriano, en Francia y en el mundo.

Existen desgraciadamente, ya se sabe demasiado de eso, múltiples maneras de maltratar a los niños.

Se puede, me parece, clasificarlos de la siguiente manera:

- una primera forma de maltrato, que esperamos excepcional, está representada por el maltrato directo, físico o sexual, que recubre igualmente siempre, por supuesto, una dimensión de maltrato psíquico;
- una segunda forma de maltrato, sin duda ya más frecuente, está representada por el maltrato psíquico (sin maltrato físico o sexual asociado) ligado a la denegación pura y simple de la existencia del niño, denegación que corresponde a una forma extrema de afrenta narcisística en la medida en que el nacimiento del niño debe necesariamente venir a perturbar algo del orden preestablecido que lo precede;
- una tercera forma de maltrato al fin, tal vez muy frecuente —y a la que busca precisamente oponerse el abordaje pikleriano— está representada por el impedimento, por parte de

los adultos, para que el niño ponga en acción por sí mismo el conjunto de las competencias de las que es capaz. En efecto, una de las necesidades fundamentales del niño es poder actualizar sus competencias, no solo, sino cerca de un adulto que lo apuntale con su presencia, su mirada y su pensamiento, pero sin sustituirlo, respetando el ritmo propio del niño y brindándole la total confianza de encontrar soluciones a su nivel a los problemas que se plantea en el marco de su vida y de sus experiencias cotidianas.

Se percibe bien que esta propuesta tiene algo que ver con las que Bernard Martino reunió en las emisiones televisivas realizadas en 1984, que han llegado a ser muy célebres desde entonces, con el título de: *Le bébé est une personne* [1]. Este autor ha realizado luego otro film importante dedicado, precisamente, a los trabajos del Instituto Pikler-Lóczy de Budapest (*Lóczy, une maison pour grandir*, 2001 [2]).

El niño que vive, el adulto que piensa...

Esto sólo es posible al precio de la renuncia del adulto al dominio sobre el niño, lo cual supone que el adulto no se vea invadido por las representaciones mentales del niño que él teme haber sido, algo sobre lo cual volveré más adelante.

El Instituto Pikler-Lóczy de Budapest fue fundado en 1946 por la pediatra Emmi Pikler a fin de albergar niños muy pequeños, escapados de la tormenta que se había abatido sobre Europa, y especialmente sobre Europa central como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, Instituto que ella quiso que se pudiera beneficiar de toda su experiencia adquirida con las familias que atendía en su domicilio.

Algunos de estos niños estaban literalmente privados de historia, sin nombre, sin apellido y sin relato posible de lo que habían vivido. Los equipos de Lóczy han podido medir hasta qué punto era difícil ocuparse de niños de los que no se sabe nada. Por este hecho estos equipos desarrollaron una notable profesionalización de los cuidados que ha hecho escuela desde entonces en el mundo entero y

---

[1] *El bebé es una persona.*

[2] Versión en español, *Lóczy un hogar para crecer.* 2003.

especialmente en Francia, gracias a los trabajos de M. David y G. Appell [3].

Desde su fundación, más de 4.000 niños han sido acogidos en esta institución tan original, que permanece en gran parte como *piloto*, a pesar del tiempo que pasa y cuyas reflexiones inspiran además más de una treintena de asociaciones en el mundo que se reconocen en *la atmósfera terapéutica* conceptualizada en Lóczy, buscando utilizar los principios que la sostienen en cuanto a los cuidados a los niños en dificultad, pero también y cada vez más en los cuidados a los niños sean como fueren, quienes también pueden beneficiarse extraordinariamente.

Hay en efecto una pesada tendencia en nuestras sociedades occidentales actuales a no dejarles a los bebés el tiempo suficiente de ser bebés. En Europa son cada vez más raros y por lo tanto cada vez más preciosos, pero, al mismo tiempo, cada vez llegan más tarde en la vida de las parejas y se les exige entonces que sean cada vez más rápidamente autónomos, privándolos así de un derecho a la infancia que sin embargo forma parte de los derechos del niño.

Ahora bien, la calidad de cada etapa del desarrollo condiciona, evidentemente, la calidad de las etapas ulteriores, lo mismo que los cimientos de un edificio condicionan la solidez de los pisos superiores. Esta visión del infante y de la infancia por parte de nuestras sociedades resulta, de hecho, profundamente ambivalente en la medida en que idealiza los bebés (que serían, se dice, nuestra ¡última utopía!) haciéndolos prisioneros de nuestras ansiosas anticipaciones y de nuestras actitudes superexigentes que remiten a una cultura de la eficacia y la rapidez.

Me parece que la ambivalencia está ligada a la que todo adulto mantiene frente a su propia infancia pero también se funda en una relación de poder al que los adultos no quieren renunciar frente a los niños.

Renunciar a este poder, supone, en efecto, tener verdadera confianza en el niño, en sus ritmos internos de desarrollo (del cual depende la armonía de sus adquisiciones) en los beneficios de la

---

[3] M. David y G. Appell, *Lóczy ou le maternage insolite*, C.E.M.E.A., Editions du Scarabée, Paris, 1973 et 1996, et Erès, coll. *1001 BB - Bébés au quotidien*, Ramonville Saint-Agne, 2008, et Erès, coll. (prefacio de B. Golse y postfacio de G. Appell).

libertad motriz y al hecho, finalmente, que con el fondo de una tranquila expectativa, por parte de los adultos, los diferentes aprendizajes, se cumplen siempre a su tiempo, sin que sea preciso acelerarlos de manera desconsiderada.

Agnès Szanto, lo he dicho desde el inicio, es una observadora atenta de los más pequeños y acumuló una experiencia extremadamente preciosa para los profesionales de la protoinfancia, pero también, sobre todo para los padres.

Hay, como se sabe, dos pilares en *la atmósfera terapéutica* ligada al enfoque pikleriano: un pilar del desarrollo —la libertad motriz— y un pilar vincular —fundado en la calidad de los encuentros individuales que se juegan en el plano institucional—.

Es el de la libertad motriz, el de la libertad física de los movimientos el que se halla en el corazón de esta obra y se sabe hasta qué punto la armonía de las adquisiciones psicomotrices y la libertad psíquica ulterior encuentran allí sus cimientos y sus raíces.

Bien entendido, esta libertad motriz no puede pensarse más que sobre la base de la capacidad de estar solo, al lado de un adulto pensante y hablante como lo ha mostrado bien, en su tiempo, D. W. Winnicott [4], y sobre la base también de la reciprocidad asimétrica que existe entre el adulto y el bebé, relación que J. Laplanche [5] considera, en la esfera humana, como la *situación antropológica fundamental*, tal vez más estructurante todavía, según él, que la dinámica edípica misma.

Me parece entonces, que todo el interés de este trabajo de Agnès Szanto es, en realidad, el de mostrar la interdependencia entre estos dos fundamentos del abordaje pikleriano.

Así, el primer capítulo se halla consagrado a la motricidad del niño, pero en sus relaciones con la presencia del adulto y a las cualidades de presencia, de atención, de sostén y de acompañamiento. El segundo capítulo se encuentra dedicado principalmente a las funciones de los adultos, padres o profesionales, y el tercer capítulo está enteramente centrado en la función de observación.

---

[4] Winnicott, D. W. (1958), La capacité d'être seul, 205-213, In : *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1975

[5] Laplanche, j., Entretien avec Jean Laplanche (réalisé par Alain Braconnier), *Le Carnet-PSY*, 2002, 70, 26-33.

Los dos últimos capítulos abordan luego la cuestión de los movimientos y del equilibrio, así como la de la autonomía del *poder querer* que implican, evidentemente también, el impacto de la presencia del adulto.

La gran riqueza de esta obra concierne a la imbricación estrecha entre la presentación de los conocimientos del desarrollo y la elaboración conceptual, pero siempre en primera referencia a lo aportado por la observación —amplia y profunda de niños como David y Olivier— que viene así a agregar la *carnalidad* de la clínica, de alguna forma, a las reflexiones más generales.

El libro resulta ser, finalmente, una maravilla de equilibrio intelectual en espejo con la cuestión de la armonía de los equilibrios motores del niño durante su desarrollo, y es este efecto de reverberación el que me parece tan heurístico.

En la hora en que el Instituto Pikler-Lóczy se encuentra en real peligro en cuanto a su supervivencia, en cuanto a su perennidad, gracias a Agnĕs Szanto por ofrecernos un documento tan precioso tanto en el plano científico como humano.

El lector, padre o profesional, encontrará aquí, estoy seguro, un emocionante testimonio de la importancia del abordaje pikleriano en una ĕpoca tan compleja y a veces dura como la nuestra en relación a los niños, una prueba suplementaria de que en Lóczy, tuvo lugar algo que no debe perderse y que nos ayuda a ayudar a crecer a los niños, a construirse y a constituirse en verdaderos sujetos.

Por todo esto una vez más ¡muchas gracias de todo corazón a Agnĕs Szanto!

BERNARD GOLSE [6]

París, 3 de diciembre 2010

---

[6] Psiquiatra infantil-Psicoanalista / Jefe del Servicio de Paidopsiquiatría del Hôpital Necker-Enfants Malades (Paris) / Profesor de Psiquiatría del niño y el adolescecnte en la 'Université René Descartes (Paris 5) / Inserm, U669, Paris, France / Université Paris-Sud et Université Paris Descartes, UMR-S0669, Paris, France / LPCP, EA 4056, Université Paris Descartes / CRPM, EA 3522, Université Paris Diderot / Miembro del Consejo Superior de la Adopción (CSA) / Ex Presidente del Consejo Nacional para el Acceso a los Orígenes Personales (CNAOP) / Presidente de la Association Pikler Lóczy-France / Présidente de la Association pour la Formation à la Psychothérapie Psychanalytique de l'Enfant et de l'Adolescent (AFPPEA)

INTRODUCCIÓN

Esta obra es una recopilación inevitablemente incompleta. Resume algunos elementos de mis largos años de experiencia como psicóloga en jardines maternales, orfelinatos y hogares infantiles y también como responsable, en diversas ocasiones, de la formación de especialistas en la protoinfancia, primero en Francia y, más tarde, en muchos otros países.

Su hilo conductor podría ser definido en términos de una serie de interrogantes: ¿Cuál es la mejor forma de ocuparse cotidianamente de un niño en su ámbito habitual? ¿Cómo encarar la salud cotidiana, cómo preservarla, considerando sobre todo la salud psíquica de los niños pequeños? ¿Cómo asegurar un cierto bienestar en esos espacios de encuentro de las instituciones infantiles? Un bienestar que debe ser tanto individual como grupal, y que debe incluir tanto a los niños como a quienes se ocupan de ellos, los adultos. Creo, no obstante, que también los padres podrán hallar aquí algunas ideas interesantes.

En estas reflexiones, hay una consciente toma de posición inicial: en vez de hablar de prevención (cuyo referente es: *lo que debe evitarse*), se parte de un punto de anclaje en la salud, en lo que funciona bien. Esta posición es producto de una mirada que *aprecia* lo que el niño es, lo que el niño hace, que *se construye* sobre lo que el niño sabe y sobre aquello de lo que ya es capaz y que es, a su vez, un espejo para el pequeño en el que él se ve hermoso.

Esta actitud ha encontrado muchos adeptos en numerosos países ya que, al igual que otras corrientes, puede brindarles elementos útiles a todos los niños del mundo. También en algunos casos les aporta serenidad a los adultos y, en otros, la alegría de descubrir una nueva imagen de la infancia: uno encuentra *otro niño* a

partir del momento en que renuncia a ver en él sólo las pruebas de la proyección de las propias ideas adultas.

La base de estas reflexiones son los conceptos y la práctica de Emmi Pikler (tal como yo los he comprendido... pues cada cual tiene *su Pikler*) y de aquéllos que la siguen, sus continuadores en el Instituto Pikler-*Lóczy* de Budapest, y también en otros espacios, otros países, otras estructuras. He querido tomar como base *el modo de ver* de Pikler, según mi parecer: de qué manera miraba a un niño sano, consideraba sus necesidades y reflexionaba acerca del entorno adecuado para la satisfacción de sus deseos.

En forma paralela a mi trabajo en instituciones para niños, proseguí mis estudios y realicé investigaciones. Estas últimas se han cristalizado en torno al desarrollo psicomotor temprano. Agradezco profundamente a la Dra. Pikler y al Prof. Tran Thong —mi gran maestro en Henri Wallon— por haberme inculcado la conciencia de la unidad y de la globalidad de la persona, de la unidad de ese niño que está *viviendo* la función que uno estudia.

El Prof. Tran Thong decía que el trabajo de análisis inherente a la investigación debe poder madurar necesariamente en la formulación de una síntesis. En mi caso, la riqueza y la complejidad de la síntesis que he querido plasmar provienen de mis diversos encuentros fundamentales con Geneviève Appell, Myriam David, Maria Vincze... He intentado hacerla vívida a través de la idea directriz de *gestionar la salud en la cotidianidad*, orientando esta idea a la práctica institucional y a despertar el interés y la motivación en las formaciones.

Mi investigación y mi práctica se han fusionado en una única actitud: la convicción mucho más profunda que meramente intelectual, de la importancia fundante que tiene para Pikler la motricidad en la estructuración de la personalidad infantil. Es la ventana hacia esa nueva imagen del niño que ella nos propone.

Salvo citas precisas, todo lo que está escrito aquí son mis ideas. Pero ¿quién puede saber, en realidad, hasta qué punto han sido tomadas de ideas ajenas? En este momento en el que escribo estas líneas, el *recipiente* de mi reflexión contiene esta *preparación*: ricos y variados ingredientes de origen diverso, con *sabores* específicos, producto de su amalgama, de su elaboración, en fin, de *mi cocina*. ¿Qué es lo original? Seguramente haber comprendido la influencia

de la física (por mi formación como Licenciada en Ciencias físico-matemáticas) en los comienzos del desarrollo de los movimientos. Esta influencia es la de un entorno a enorme escala —la Tierra, pues estamos hablando de la fuerza de gravedad— que proporciona una razón biológica y genética (en el sentido de génesis) para ese desarrollo ya que de lo que se trata, en efecto, es de la adaptación de la materia viva.

¿Quién era Emmi Pikler?

La Dra. Emmi Pikler (1902-1984) fue pediatra y ortopedista. Durante 10 años, al comienzo de su carrera, ejerció como médica de familia. De ideas progresistas en la gran época de la década de 1930 en Europa, consideraba que la primera tarea de un pediatra de familia era la prevención. Quizás, lo más justo sea decir que se empeñaba en ayudar a los padres jóvenes a *asegurar la salud de sus hijos en el día a día*.

En Hungría, los años '30 constituyeron un período particular. Las corrientes progresistas pululaban en todos los campos y, en ciertos ámbitos, las puertas estaban abiertas de par en par para recibir las ideas de vanguardia llegadas de todo el mundo. Algunas de esas ideas se impregnaron mutuamente con la experiencia de Pikler permitiéndole concebir, o más bien vislumbrar, al bebé como una persona que, desde el momento mismo del nacimiento, posee capacidades y potencialidades hasta entonces insospechadas. De hecho, eran insospechadas por falta de condiciones favorables para su aparición o, mejor dicho, no eran identificadas como iniciativas tomadas por el bebé, tanto en las relaciones con su entorno como en su actividad autónoma.

Alrededor de un centenar de niños, criados según sus consejos, crecieron en esas familias que podemos considerar *suficientemente buenas*. Emmi Pikler solicitaba a los padres varias cosas: a) que le permitieran a su hijo moverse a sus anchas, asegurándole ciertas condiciones ambientales, cuya pauta esencial era evitar adelantarse a su desarrollo natural, no colocándolo en ciertas posturas, ni estimulándolo a hacer movimientos que aún no hubiera adquirido por sí mismo; b) que consideraran los momentos de los cuidados,

podríamos decir, como *situaciones festivas*, en los que madre e hijo se sienten felices de conocerse y reconocerse, de apreciarse, de intercambiar, de dialogar... y c) que le aseguraran una vida sana mediante paseos y una alimentación equilibrada.

Pikler pedía asimismo a la madre que anotara, de semana en semana, entre sus visitas, lo que le parecía importante; y durante esas visitas, ambas observaban juntas al bebé compartiendo sus impresiones y conocimientos. De esas jornadas, resultó un hermoso libro dirigido a padres, que publicó en 1936 [1]: *¿Qué sabe hacer su bebé?* Partiendo de esa primera obra ilustrada con 60 fotos de niños criados según sus consejos en su ámbito familiar, Pikler desarrolló ideas que, aunque en la actualidad, son *modernas,* no resultan fácilmente evidentes para todo el mundo. Se refería allí a bebés muy pequeños curiosos, armónicos, ágiles y prudentes en sus movimientos que *querían* hacer y que, por lo tanto, *podían* hacer. También hablaba de niños con quienes se podía dialogar desde el comienzo. Pikler proponía así una pedagogía que ya entonces había sido puesta a prueba, según la cual los momentos de intimidad y los cálidos intercambios con el bebé alternan con otros en los que cada una de las personas se dedica a sus propias ocupaciones.

El *hogar infantil*, llamado comúnmente *Lóczy*, hoy Instituto Emmi Pikler, fue fundado por ella en 1946. Para aquéllos que conocen el trabajo que se lleva a cabo allí, es interesante hallar muchas de las huellas de lo que ella fue aprendiendo en el seno de las primeras familias que atendió: la imagen de un niño cuya personalidad puede ser considerada satisfactoria, basada en los efectos sumamente ventajosos de la motricidad libre; el carácter tan particular atribuido a los momentos de cuidados y a un modo de vida sano y el beneficioso efecto de las observaciones. En *Lóczy ou le maternage insolite*, de Myriam David y Geneviève Appell (Scarabée, 1973 [2] y sucesivas reediciones hasta la última de 2008, con prefacio del Prof. Bernard Golse y postfacio de G. Appell) [3], así como en la comunicación y en

---

[1] Pikler, E.: *Que sait faire votre bebé*, 1948, Editions Sociales, Paris, fotos de Marianne Reismann, fotógrafa artística. (Nota: 8 ediciones en húngaro, 4 ediciones en alemán.)

[2] Existe una edición en castellano con el título *El niño de 0 a 3 años*, publicado por Narcea, Madrid.

[3] David M., Appell G., op. cit.

la conferencia de Myriam David (2002) [4], se hace un profundo y detallado análisis de ese trabajo. Desde entonces, otros textos se han sumado a estos libros [5] y artículos para dar a conocer el alcance de los trabajos de Pikler y de algunos de sus continuadores, la Dra. Judit Falk, la Dra. Maria Vincze, Anna Tardos, Eva Kálló, Katalin Hevesi.

Mi intención es que éste sea un *texto de trabajo*: no deberíamos intentar leerlo *de un tirón*, como haríamos con una novela. Hay reiteraciones, cosa inevitable en este tipo de recopilaciones. Estas repeticiones, sin embargo, están inmersas en contextos diferentes de un capítulo a otro, ilustrando de un modo algo diferente los mismos hechos o ideas o conservando la coherencia del capítulo. Esto permite leer tal o cual parte del texto, sin perder demasiado de lo que ha sido dicho en otra parte.

Al elaborarlos he considerado como destinatarios a las personas *directamente* involucradas en los cuidados y la educación de los niños pequeños. Es cierto que en algunos momentos se requiere una atención más sostenida. Creo no obstante, o más aun, confío en que quienes se interesen por los bebés, por mínimo que sea ese interés, puedan leerlos.

La organización de los textos es producto de mi elección personal. A grandes rasgos, es la siguiente:

— el capítulo I comprende textos relativamente simples con ideas generales sobre la motricidad;
— el capítulo II estudia algunos problemas socio-culturales y sugiere la tonalidad de mis ideas y de mi trabajo con las personas que se ocupan de los bebés;
— el capítulo III habla de observaciones en varios aspectos;
— el capítulo IV está dedicado a cuestiones que conciernen de

---

[4] David M., Para un mejor conocimiento del bebé. Contribución del Instituto Pikler, en *Lóczy, ¿un nuevo paradigma? El Instituto Pikler en un espejo de múltiples facetas*. EDIUNC, 2006

David M.: *L'activité psychique et corporelle préverbales ou 18 minutes de la vie de Tamara*, conferencia ilustrada VHS, duración 80 minutos, ed. APLF.

[5] Szanto-Feder, A., op. cit.

manera más específica a la motricidad. Quizás este capítulo resulte un tanto más complejo.

— el capítulo V está reservado a las conclusiones.

Desde su origen, cada uno de estos textos ha estado destinado al diálogo, a la discusión, a la reflexión, tanto en el seno de los equipos como en el contexto de diferentes situaciones educativas. Son *discutibles*, lo que significa que se puede estar de acuerdo o no; que se puede negarlo o, por el contrario, ampliarlo y enriquecer las ideas enunciadas. Mi ambición es continuar suscitando la reflexión.

CAPÍTULO I

MOTRICIDAD... ¿QUÉ MOTRICIDAD?

En el niño... el movimiento es todo lo que puede dar prueba de la vida psíquica y la traduce por completo, al menos hasta el momento en que aparece la palabra.

HENRI WALLON

"La importancia del movimiento en el desarrollo de la personalidad", *Psicología y educación*. Madrid, Pablo del Río Editor, 1981.

1

¿HAY QUE ENSEÑARLES LA MOTRICIDAD A LOS BEBÉS?

A primera vista parece una pregunta bastante concluyente: la respuesta sería *sí*, si de otro modo no la aprendiera; sería *no*, si de todos modos terminaría aprendiéndola.

En efecto, parece evidente que, si alguien está convencido de que un bebé no es capaz de aprender los movimientos a menos que uno se los enseñe, no hay nada que discutir. Justamente, ésta fue la creencia, o más bien diría la evidencia desde siempre en nuestra cultura, sin que la cuestión fuera ni siquiera planteada. Vivíamos con esta convicción o, mejor dicho, nunca la pusimos en duda. Nuestros hábitos, costumbres y tradiciones, la contenían implícitamente, de manera natural.

Pero luego, la cultura evoluciona, las costumbres se disgregan, la ciencia se inmiscuye; además se conoce que en otras culturas se procede de diferente manera. Nuestra certeza implícita se resquebraja y se convierte en incertidumbre cotidiana pero igualmente implícita. Si la cuestión llega a plantearse, ya no nos sentimos tan seguros. Pero, ¿por qué habría de plantearse? Los nuevos hábitos, derivados más o menos de los viejos pero vestidos con ropa nueva, nos satisfacen: a fin de cuentas, ¡nuestros niños caminan!

Sin embargo, cuando la Dra. Pikler publicó la demostración estadística de que los bebés son absolutamente capaces de llegar por sí mismos y por su propia iniciativa a las formas adultas de la motricidad, algunos se escandalizaron: —***Eso ¿a quién le importa? ¡Si ya se sabe!***

Si es así, mucho mejor. Se trata entonces de una *convicción* que gana el derecho a salir de la clandestinidad y a hacerse explícita. Y tanto más explícita cuanto que, al ser demostrada, se transforma en *conocimiento*.

De todos modos, con este conocimiento, sólo hemos eliminado la necesidad absoluta de enseñar o de hacer hacer. Surgen aquí varias otras preguntas interesantes.

Preguntas

1) ¿Es necesario tal vez enseñarle los movimientos al bebé para que los haga mejor que si los hiciera por sí mismo? O, al menos, ¿debemos colocarlo en situaciones nuevas para que lo intente? Si no, ¿tendrá idea de cómo hacerlo? Todo esto parece lógico: nosotros somos los adultos y sabemos, él es bebé y ¿no sabe?

2) ¿Quizás debamos enseñarle los movimientos antes de que él los descubra? Hay tantas áreas en las que se nos ponderan las ventajas de la precocidad... Sin llegar al extremo de los niños prodigio, ¿cuántas veces nos han dicho que tal niño se desarrolla bien *en general*, simplemente porque ha adquirido un cierto estadio motor antes que el promedio? ¿Tal vez enseñándole lo antes posible las posturas y movimientos, estaríamos aumentando sus posibilidades futuras?...

3) Nuevos tiempos, nuevos vientos: desde que la afectividad del bebé se ha instalado en el primer plano de nuestras preocupaciones, ¿no debemos hacerle sentir que lo amamos enseñándole la motricidad, como una forma de demostrar nuestro interés por él? El niño no se desarrolla bien si uno no lo ama, si uno no se lo demuestra...

Todas estas preguntas son legítimas, pues su propósito es lograr el mejor desarrollo posible que podamos asegurarle a nuestros hijos.

Pero, ¿se nos plantean realmente estas preguntas? En las propuestas habituales, ¿se nos presentan acaso en forma explícita las ventajas e inconvenientes de las dos orientaciones? ¿Qué motricidad resultaría si se le enseñara? ¿Qué motricidad, si se le permitiera al bebé descubrirla por la *vía natural*? (Tenemos derecho a llamarla así puesto que sabemos que el niño puede aprenderla aun cuando no se la enseñemos).

Reformulemos entonces, desde esta óptica, las preguntas antes planteadas:

1) ¿Sabemos cómo sería la motricidad adquirida por él mismo para poder afirmar que lo que quisiéramos hacerle hacer sería mejor?

2) ¿Sabemos exactamente en qué aspecto, lo que le hacemos hacer en una etapa más temprana resulta más conveniente que lo que él haría más adelante por sí mismo?

3) ¿Estamos seguros de que los otros medios de que disponemos para asegurarle nuestro amor son insuficientes?

Estas preguntas, bien precisas, ¿suelen formularse con claridad? La verdad es que no. La impresión predominante es, incluso, que no existe ninguna razón para plantearlas en estos términos. No existe ninguna razón, en efecto, para suponer a priori que un fenómeno en cierto modo *salvaje* se pueda comparar con todo aquello que pensamos hacer tan bien de manera habitual o bien elaborada y hasta científica.

Hacer hacer...

¿Qué encontramos, entonces, en los diversos medios de comunicación, libros, periódicos, emisiones radiales y televisivas, métodos propuestos? Prácticamente no hay mención de que se *deba* enseñar la motricidad al niño pequeño para que la aprenda. Antes no se especificaba porque era obvio; ahora, tampoco se lo dice, pero porque es mucho menos obvio.

Entonces ¿qué es lo que se nos propone?

Observar qué hace... en tal o cual situación. El hecho de que sea el adulto quien lo ha puesto en esa posición (es decir que, en realidad, es el adulto quien le hace hacer) pasa a menudo casi desapercibido.

Se nos presenta así, por ejemplo, *la historia del bebé*: Él ya *sabe* participar activamente sosteniendo la cabeza cuando se lo sienta; *sabe* permanecer sentado durante algunos segundos —*pero no lo deje en esa posición más de x segundos—; a los seis meses le encanta que lo tengan parado; se mantiene firmemente sentado, pero si se cae no tiene aún el reflejo para protegerse...* A veces se nos propone colocarlo en una posición para corregir el efecto nefasto de otra, igualmente sugerida, pero quizás demasiado forzada, etcétera. En otros casos, se presenta la misma metodología para mostrarles a las madres lo que pueden esperar del bebé para disminuir supuestamente su angustia...

En algunas propuestas, la metodología está más organizada: *hay que preparar, provocar, corregir, reforzar los desempeños motores del niño*; hay que ponerlo *en situación*, brindarle oportunidades, tonificar sus músculos, corregir sus posturas, favorecer o adelantar su desempeño respecto del equilibrio. Se nos propone, por lo tanto, actuar con gran empeño en lo que le hacemos hacer.

Estimular o activar al bebé es otra preocupación de nuestra época. *Se juega* a la motricidad tomándolo de las manos, empujándolo, pero también *se le permite* descubrir el agua, un medio novedoso, nuevas sensaciones, a los 2 meses, a los 6, depende, pero sobre todo *que no sea demasiado tarde...* Algunos lo colocan boca abajo en un momento en que sólo puede levantar la cabeza con un enorme y mal organizado esfuerzo: *es para activarlo*; otros proponen sostenerlo de tal manera que deba hacer grandes esfuerzos para mantenerse: *es para fortificar un grupo muscular que más tarde le será útil.*

Tanto a través de este breve panorama como al observar a nuestro alrededor, podemos ver que la variedad de las formas de provocar movimientos considerados útiles al bebé, es amplia: desde lo más directo —estirar, empujar, llevar— hasta simplemente ponerlo en situación de hacer lo que nosotros queremos.

Mientras tanto, el hecho obvio de que el bebé necesita a su madre se traduce, al margen de los momentos antes detallados, de diversas formas de inmovilización del niño, de inactividad organizada: se lo coloca en un babysit, en un diván más sofisticado o en un sillita alta, en un cochecito que se va trasladando para tenerlo siempre con uno, en la cocina, en la sala, en casa de amigos, en los comercios o en las exposiciones. Allí solemos ver bebés de pocas semanas suspendidos en mochilas que portan los adultos... La idea en principio correcta —pero que en realidad tiene un sentido simbólico— de la necesidad de envoltura, se resuelve con almohadones o en sillones blandos, en los que el bebé se hunde y donde la única posibilidad de mantenerse activo se reduce a mirar (en una sola dirección) y, eventualmente, a mover sus dedos.

No hacer hacer, pero ¿y entonces? ¿qué hacer? La propuesta de Emmi Pikler

En efecto, la base del descubrimiento de Pikler es que cuando al bebé no se le hacen hacer movimientos determinados, pero al mismo tiempo se le aseguran condiciones para ser realmente activo desde el nacimiento, él los va a lograr por sí mismo, sin problema, recorriendo todas sus etapas de desarrollo motor.

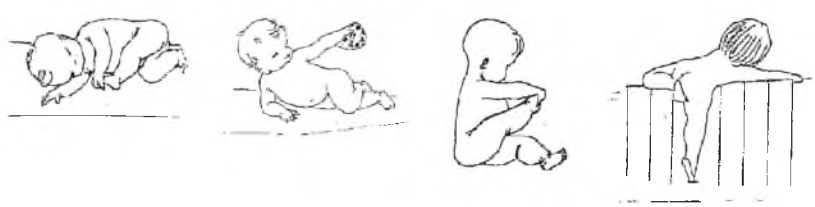
E. Pikler en su libro dedicado a los padres plantea: *¿Por qué no dejar que el bebé se desarrolle según las leyes que le son propias? ¿No es curioso que siempre esté obligado a hacer algo diferente de aquello que quiere?* Si está de espaldas, se lo coloca boca abajo; si

está boca abajo, se lo sienta, se lo coloca de pie; si está de pie, se le hace dar varios pasos, etcétera. A posteriori, uno se desespera si el bebé no puede mantenerse bien sentado o parado. Y se lo lleva a hacer gimnasia correctiva, dos o tres horas por semana, donde deberá realizar, en forma de ejercicio, lo que se le ha impedido hacer en el pasado: jugar acostado de espaldas y luego boca abajo, en el piso firme, estirarse, reptar, trepar y todo lo demás. Si no se le hubiera impedido, si no se lo hubiera obligado a hacer otros movimientos, son ésos los que habría hecho por sí mismo, no durante unas horas sino durante meses; y no sólo eso, los hubiera hecho mejor y más criteriosamente. No le enseñemos entonces los movimientos al bebé. Brindémosle el lugar y dejémoslo hacer. ¡Qué simple sería! ¡Qué ventaja y qué felicidad también para él!

Pikler tomó en cuenta muchos otros elementos de la vida cotidiana del niño, de los que también habla en su libro: al mismo tiempo que comprometía a los adultos a no enseñarles los movimientos y las posturas a los bebés, les proponía asegurar amplias condiciones para que el niño pudiera moverse a sus anchas y progresar a su propio ritmo.

Modalidades prácticas

Lo esencial: el adulto no coloca al bebé en una postura, o no lo estimula para hacer un movimiento, si el niño aún no lo ha descubierto y experimentado durante su actividad autónoma y por su propia iniciativa (por ejemplo, el bebé se pone por sí mismo boca abajo, llegado el momento). Por otra parte, no se utiliza ningún instrumento de contención: babysit, sillitas, dindon, hamacas de bebés u otros.



Las otras condiciones que, reflexionando, no son menos esenciales y que desarrollaré más en el próximo capítulo, son:

a) Importancia de la ropa;
b) En el lugar de juego, donde el bebé pasa casi todo su tiempo mientras está despierto desde los tres o los cuatro meses, el suelo debe ser duro y el colchón de su cama bien firme;
c) El niño debe disponer de espacio, siempre un poco mayor del que utiliza en ese momento;
d) durante toda su vigilia, debe estar rodeado de una amplia cantidad y variedad de juguetes;
e) los juguetes, el espacio y las situaciones con los que se encuentre por su actividad, no deben ser peligrosos;
f) al trasladar al niño de un sitio a otro, debe respetarse su nivel motor.

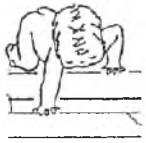
Después de todas estas precisiones, propongo retomar por un instante la pregunta del título: ¿Hay que enseñarles la motricidad a los bebés?... sólo para completarla con otra pregunta: **Nosotros, por nuestra parte, ¿tenemos algo que aprender acerca de la motricidad de los bebés?** Tal vez, sobre todo, algunos aspectos concernientes al desarrollo de la motricidad cuando *el adulto modifica lo menos posible* su evolución natural. Posiblemente valga la pena reformular las preguntas surgidas al comienzo; puede ser que, al comparar una y otra modalidad, encontremos algunos elementos suplementarios para poder responderlas con mejores argumentos.

Pikler, en efecto, además de relevar los elementos cuantitativos (que todos los bebés tienen la capacidad de llegar por sí mismos a sentarse, pararse y caminar), destaca igualmente elementos *cualitativos,* comprobados en alrededor de tres mil niños que han sido educados de este modo a lo largo de unos cincuenta años, y que todos pueden observar en aquéllos que viven actualmente en estas condiciones:

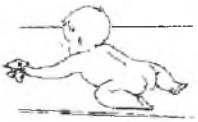
a) los movimientos de estos niños son más armónicos que los de aquéllos a quienes se les provocan movimientos, impidiéndoles, incluso, con frecuencia, hacer los que ellos querrían hacer;
b) muestran más soltura durante todas sus actividades;

c) tienen mejor equilibrio, son menos torpes y más prudentes, lo que, entre otras cosas, se expresa por un menor número de caídas;

d) más aún, las condiciones básicas de esta motricidad, así como las cualidades mencionadas, les aseguran los medios necesarios para realizar una actividad motriz y lúdica tenaz, continua y rica;



e) las regularidades del proceso, observables en cada bebé, en particular la aparición de los estadios intermedios (volverse repetidamente boca abajo, rolar, reptar, gatear, posición semisentada), permiten suponer un programa genético predeterminado.



1) Podemos entonces, en principio, ***aprender a percibir*** y luego, ***a tomar en cuenta,*** estos elementos novedosos en relación con la motricidad del niño pequeño, en particular en los comienzos del desarrollo motor:

— comodidad o incomodidad;
— habilidad o torpeza;
— buen equilibrio o equilibrio precario;
— competencia, es decir, posibilidad de actuar según su nivel de deseo, o bien estar imposibilitado de ello por una postura no contro-

lada, por movimientos mal organizados o tal vez limitado por accesorios de sostén o contención.

Las nociones arriba mencionadas son difícilmente disociables. Justamente el bebé se muestra *hábil*, da la impresión de estar *cómodo* y sus movimientos se ven *armoniosos* porque él mismo asume las condiciones de su propio *equilibrio*, el que corresponde a su estadio motor y que al mismo tiempo lo define. Puede ser considerado competente a su nivel en la medida en que puede actuar, con la sensación constante de ser dueño de cada uno de sus gestos y de sentirse absolutamente seguro antes, durante y después del movimiento. El juego continuo, empeñado y atento es una consecuencia directa de ello.

2) En las condiciones de las que se habla, las ***edades de adquisición*** no representan un criterio de apreciación de la calidad del desarrollo: lo que es normal es ***su gran diversidad*** de un bebé a otro, así como los diferentes plazos que un mismo niño puede otorgarse para pasar de un estadio a otro. En realidad, el modo progresivo en que el niño va perfeccionando un mismo movimiento, una misma postura, resulta ser tan importante en la dinámica de su evolución como el pasaje de un estadio a otro. Lo que constituye la base de la apreciación es la calidad de ejecución del movimiento; su perfeccionamiento sucesivo y la complejidad del juego del niño.

3) Podemos aprender, al observarlo, que *no es muy conveniente alentar* al niño a realizar tal o cual proeza o, simplemente, mientras lleva a cabo nuevas tentativas (siempre hablando de motricidad). Si el niño está habituado a confiar en sí mismo, todos los movimientos le exigen una intensa concentración, una profunda atención a sus sensaciones, a los mensajes de su propio cuerpo y a las percepciones de lo que lo rodea. Exigirlo en ese momento, dis-

trae su atención. Por otro lado, si se lo felicita con mucho énfasis, puede que el niño recomience su actividad sólo para agradar al adulto, en tanto que, tal vez, en una intimidad respetada, habría decidido que aún es demasiado pronto y lo habría postergado para otro día o incluso para otra semana.

Sería una pena que la estimulación o las felicitaciones fueran los únicos medios a disposición para hacerle sentir el interés, o para que no creyera que pasa desapercibido. De todos modos, el halagarlo o compartir su alegría cuando él la comunica tiene que ver con el diálogo; en ese caso, uno responde con toda naturalidad.

4) ¿*Limitarlos* en sus movimientos? Naturalmente, es necesario impedirles realizar todo aquello que los ponga en peligro y cuyo riesgo no pueden evaluar por su nivel de comprensión del entorno. Pero cuando no es el caso, los bebés muestran una *gran necesidad de movimiento*, cambiando de postura, por ejemplo, a un promedio de 60 veces cada media hora, como lo ha demostrado Anna Tardos — actual directora del Instituto Pikler— en una investigación, publicada en varios idiomas. ¿Por qué impedírselo entonces?

Sin embargo, es necesario evitar malentendidos: permitirle al bebé asumir las posturas, realizar los movimientos que le parezcan más criteriosos durante su actividad o al compartir con el adulto momentos de aseo o de vestido no significa dejarle hacer cualquier cosa. ¡De ninguna manera!

Lo que suele suceder es prácticamente lo contrario: si el niño y el adulto están habituados a diálogos reales y ricos, si el adulto respeta al niño en sus movimientos, en su actividad, su curiosidad y sus iniciativas, la confianza que el niño adquiere en ese adulto hace que sea capaz de escucharlo con más atención y disponibilidad cuando éste impone reglas o sugiere compromisos a asumir.

A manera de conclusión

Naturalmente no se podían sospechar estos aspectos peculiares de los movimientos de los bebés. Por lo tanto, en relación a lo que

Pikler propone, se trata de conocimientos realmente novedosos adquiridos por ella después de haber observado largamente, como pediatra, a los bebés cuando éstos pueden actuar por su iniciativa y a su ritmo.

Ahora bien, teniendo este descubrimiento aquí, a disposición, ¿qué se hace con él? A cada quien le cabe apropiárselo según lo interprete, de acuerdo a su manera de ver al niño y lo que espera de él. Pikler demuestra que cuando el niño dispone de condiciones para poder conducir él mismo su motricidad, conociendo sus propias posibilidades y límites, se manifiesta a la vez armonioso en su cuerpo y seguro en sus gestos. Esto también se puede esperar de él.

El análisis de la motricidad del bebé percibida de este modo no es en rigor de verdad un método. Aunque basada en la naturaleza, no por ello es menos cultural. Entre el inmenso reservorio de virtualidades del que todo niño dispone, Pikler adelanta algunas que se expresan como valores de nuestro tiempo: *el niño es activo desde el nacimiento, no sólo según su nivel de interés sino también según su nivel de control sobre su ambiente.*

No se trata de estar convencidos de entrada, ni en un sentido ni en el otro. Mi propósito es despertar la curiosidad en relación con nuevos conocimientos. Prestando atención a ciertos aspectos hasta aquí poco tenidos en cuenta de la vida cotidiana de los niños, cada uno puede descubrirlos por sí mismo con la observación, antes de otorgarles un lugar entre sus propios valores. Y, a partir de allí, entonces, es posible formularse nuevamente la pregunta del título, con todas las otras que han surgido luego en el transcurso de la reflexión... y aportarle las propias respuestas.

2

MOVERSE EN LIBERTAD
El desarrollo y sus condiciones; lugar del adulto; desarrollo lento

En realidad, el desarrollo psicomotor infantil cubre un vastísimo campo. Aquí hablaremos de la adquisición de los grandes movimientos del bebé hasta la marcha, es decir, del período de la génesis de las posturas y los desplazamientos ulteriormente utilitarios.

Dicho con más exactitud, se trata de un desarrollo cuyas condiciones son muy precisas, lo mismo que su desenvolvimiento y calidad.

Desarrollo de la motricidad temprana según la Dra. Emmi Pikler [1]

Hablar de Pikler es hablar, ante todo, de un descubrimiento que data de 60 años atrás y que ha sido comprobado desde entonces en diversos lugares. Ella reveló que el bebé llega por sí mismo a sentarse, a pararse y a caminar, por sus propios medios y a su manera, aun cuando uno no se lo enseñe. Incluso si en la actualidad esto ya no nos parece muy sorprendente, el hecho de que haya sido probado estadísticamente, en condiciones verificables, tiene su importancia. Sin embargo, Pikler va más allá al proponer que se le permita al bebé recorrer efectivamente ese camino.

Libertad motriz significa permitirle al niño, cualquiera sea su edad, que descubra, pruebe, experimente, ejercite y luego que mantenga o abandone, a lo largo del tiempo, todas las formas de movimiento que se le ocurran durante su actividad autónoma. Es necesario entonces para ello que el adulto no lo coloque en una posición determinada o no lo incite a reproducir un movimiento que el niño no haya logrado con soltura previamente por propia iniciativa.

Nota: la primera posición del recién nacido, necesariamente escogida por el adulto, es el decúbito dorsal; hablaremos de ello en detalle más adelante.

La autonomía, la actividad sostenida y un primer sentimiento de competencia son inherentes a esa libertad así definida y tienen una innegable influencia sobre el desarrollo de la personalidad infantil en su conjunto. Sin embargo, debemos considerar otros elementos, vinculados de modo directo a la calidad de la vida cotidiana.

En efecto, cuando uno observa a un bebé rolar o mantenerse acostado y apoyado sobre el antebrazo o el codo por ejemplo, llama la atención la evidente soltura y la armonía de sus gestos y movimientos. Sorprende también hasta qué punto se siente firme, seguro de

[1] Pikler, E. *Moverse en libertad*. (Trad. G. Solanas). Madrid, Narcea, 1985.

su equilibrio y cuán distendido está, incluso al realizar un movimiento complicado. Estos son elementos propios del desarrollo, que forman parte del descubrimiento de Pikler.

Por otra parte, como consecuencia de los movimientos y posturas que van apareciendo durante ese desarrollo, el niño puede mostrarse activo de manera continua, sin necesidad de tener como referente en todo momento al adulto. No es *desde este punto de vista* que depende del adulto. Antes de sentarse o de caminar, aparecen numerosos estadios —que Pikler llama *intermedios*— que le aseguran al niño la continuidad en sus cambios de postura y la libre elección, en todo momento, de la posición más sensata, según su criterio, para lo que quiere hacer. En general, si tiene buenos juguetes, adaptados a su edad y a sus preocupaciones y si está en buenos términos con el adulto, el bebé tiene iniciativas y quiere hacer. En este sentido, ¡sí depende del adulto!

Estas propiedades, así como la aparición de cada movimiento, en cada niño, permiten suponer que existe un *programa genéticamente determinado* que sólo puede aparecer, no obstante, en las condiciones de *libertad* que propone Pikler.

Las condiciones de la libertad motriz, de la actividad autónoma, tienen un doble significado:

1) La seguridad: preservar al niño frente a ciertos peligros que él no puede controlar dado su nivel *motor* y *perceptual*; ambos aspectos considerados en función de su edad mental.

2) Dentro de esos límites, las condiciones deben ser lo menos restrictivas posible para la expansión de sus gestos y movimientos.

La característica común de esas condiciones es que habilitan el despliegue máximo de todos los movimientos iniciados por el niño. En otras palabras, es preferible limitar las limitaciones a los movimientos que el niño quiera realizar (tanto como se pueda), en cada etapa de su desarrollo.

Sin embargo, es preciso que el bebé no tenga la sensación de haberse puesto en una situación riesgosa. Los movimientos libres le permitirán, por medio de sus diferentes sensibilidades, recoger las informaciones más exactas concernientes al movimiento que se está desplegando, así como a sus consecuencias. La *calidad* de los movimientos y la *necesidad* de movimiento del bebé se fusionan así en esa misma libertad.

Daremos algunos ejemplos.

— Disponer siempre de un poco más de lugar del que el niño utiliza en cada momento, para que pueda, si quiere, ir más allá, para que pueda inclusive desear ir más allá. De todos modos, debemos delimitar bien un ámbito en el que no sólo nosotros podamos estar seguros de que no le ocurrirá nada peligroso durante el juego autónomo (ni tomacorrientes, ni objetos frágiles, peligros que él no puede comprender), sino también un ámbito en el que, cuando desarrolle sus acciones, pueda sentirse feliz del resultado, para continuar con confianza en sí mismo. Convengamos en que golpearse levemente la cabeza al girarse de espaldas, por ejemplo, no es un riesgo, sino un elemento primordial en el aprendizaje de la prudencia: podremos observar cómo, en las siguientes ocasiones, el bebé retendrá su cabeza al darse vuelta, para apoyarla con suavidad recién cuando la espalda esté en el piso.
— El niño no necesita en absoluto de sillas, butacas u otros elementos de contención o de sostén en ningún otro lugar que no sea el automóvil familiar, por ejemplo. Está mucho más cómodo en la cuna (si es pequeño) sobre un colchón firme, o en el piso, en decúbito dorsal, o en cualquier otra posición que haya escogido según su nivel o su humor; allí es dueño de sus gestos así como de sus elecciones. En efecto, de acuerdo con rigurosas observaciones, si el bebé tiene libertad de movimiento, cambia de postura con mucha frecuencia (un promedio de 2 veces por minuto), lo que parece formar parte de una regulación fisiológica del tono muscular corporal global y que, obviamente, no puede llevar a cabo cuando está aprisionado o retenido en un artefacto.
— La ropa debe estar pensada en función del grado de libertad de las articulaciones implicadas en los movimientos. Por ejemplo, los pañales deben colocarse de modo tal que el bebé pueda elevar bien sus rodillas o separarlas tanto como guste. Es aconsejable no vestir con una pollera a una niñita que se desplaza reptando o gateando; tampoco con un *jean* pues el niño no podría acuclillarse con soltura y comodidad. Si trastabilla los breteles que se deslizan fácilmente de los hombros le im-

pedirán protegerse con sus manos; el calzado sólo es necesario en la calle, etcétera.

— El piso duro produce menos fatiga que el blando, para poder mantenerse activo. Es fácil comprobarlo, por ejemplo, al observar con cuánta desenvoltura puede rolar un bebé.
La idea habitual de un bebé dentro de un capullo no corresponde a los niños activos: la soltura está en la dinámica del gesto y no en el soporte. Pero al mismo tiempo, al ser muy activos y estar interesados con intensidad en lo que hacen, cuando son muy pequeños necesitan volver a su cuna con más frecuencia para descansar y retomar luego su actividad.

— A partir del tercer o cuarto mes de vida, los objetos comienzan a apasionar al bebé; son necesarios en su espacio de actividad y deben estar adaptados en calidad y cantidad a su edad y a su curiosidad. Esto representa un campo de observación y de reflexión constantes.

— Si estamos preocupados por el bienestar corporal del niño en todo momento y más aún al estar junto a él, pues son instantes de placer compartido, debemos saber que existen modos específicos no sólo de tocarlo, sino también de levantarlo, de sostenerlo, de transportarlo y de apoyarlo en cada estadio del desarrollo de su motricidad. En particular, debe cuidarse que la cabeza del bebé esté siempre bien sostenida (no levantarlo por las axilas sino sostener ante todo su cabeza), y no trasladarlo verticalmente antes de que el niño se verticalice por sí mismo en el transcurso de sus juegos, etcétera.

En estas condiciones, en todos los estadios, todos los movimientos ya adquiridos son utilizados en una amplia movilidad: *esto constituye no sólo la propia manera de moverse, sino fundamentalmente su propia manera de ser en el mundo en ese momento.*

En estas circunstancias, las características de los movimientos y las posturas de todos los niños evolucionan y se suceden de manera regular. Por el contrario, y esta parece ser la regla, *las edades de adquisición son muy variadas y el ritmo del progreso en un mismo bebé no es constante a lo largo de sus adquisiciones.*

Lo que parece ser igualmente una regla es, como ya hemos di-

cho, *la soltura, la armonía, la prudencia y la seguridad* de los niños durante sus movimientos y su actividad.

Si estos valores nos parecen importantes para un bebé, haremos todo lo posible para que pueda beneficiarse de ellos.

¿Empatía?

Además de nuestros conocimientos, hay otras reflexiones que nos permiten demostrar nuestra empatía hacia el bebé. Desde esta óptica, en efecto, veamos algunas observaciones que nos conciernen a nosotros como adultos:

1) nos resulta bueno movernos (al menos a la mayoría de nosotros);
2) no nos causa placer sentirnos torpes;
3) antes de actuar, preferimos asegurarnos de que el despliegue de nuestros movimientos no nos pondrá en situación de riesgo;
4) y por último, y generalmente sin saberlo, sólo actuamos si nos sentimos en equilibrio o, más precisamente, si no estamos o no nos sentimos en equilibrio, no podemos actuar.

1) Al adulto le gusta moverse, pero cada uno a su modo, según su gusto, el momento, el cansancio o la edad.

El niño pequeño, si está contento y satisfecho, se mueve casi todo el tiempo de vigilia, si no está confinado en instrumentos de contención, si está vestido de modo tal de poder desplegar todos los movimientos de brazos, de piernas, etcétera, sin trabas; si tiene espacio...

Si puede hacer lo que él quiere, actuará a su modo, según sus ganas, el momento, el cansancio o la edad.

2) A pesar de lo que habitualmente se cree, el bebé no es necesariamente torpe. Si ha podido ensayar, experimentar en libertad —primero con vacilación y tal vez con cierta torpeza inicial— un nuevo gesto, un nuevo movimiento que se le ha ocurrido por sí mismo, poco tiempo después lo hará con destreza y soltura. En su vida corriente, su actividad, sus gestos y movimientos serán fluidos y armoniosos. Esto, por desgracia, no sucede del todo así

cuando el bebé, recién nacido, ha sido colocado en posición ventral.

3) La prudencia es inherente al ajuste de los movimientos del bebé si siempre ha dispuesto de buenas condiciones para realizarlos y se le ha permitido llevar a cabo, en cada momento, sólo aquéllos generados por sí mismo. Lo que también implica que sólo él pueda decidir lo que le resulte fácil o no, hacer.

4) Y, por último, el equilibrio. En este sentido, el bebé tampoco es diferente del adulto en cuanto a preocuparse por su propio equilibrio si, naturalmente, se le facilitan los medios, es decir, si en cada momento, *puede escoger su postura por sí mismo*. En una de mis investigaciones [2] he demostrado que, en efecto, se trata de medios tónicos y de coordinación ligados a la maduración neurológica. Cada estadio del desarrollo motor se caracteriza por un sistema diferente de coordinación tónica, cada vez más complejo según los estadios, que asegura la permanencia de la estabilidad del equilibrio que se juega en el campo de las fuerzas físicas.

Por último, lo que Pikler propone no es más que extender a los niños la validez de los *valores* citados, y hacerlo con mayor atención cuanto más pequeños sean, ya que necesitan condiciones particulares diferentes de las del adulto, ligadas a su grado de maduración.

La posición ventral del recién nacido

Respecto de este tópico, aunque el tema es tratado más adelante, en otras páginas, se debe hacer una particular consideración. Pikler realizó su descubrimiento tratando con bebés que, al nacer, habían sido colocados en posición dorsal, y todos se giraron boca abajo cuando su desarrollo se los permitió. Su característica común era la soltura, la armonía, el buen equilibrio, la prudencia en los movimientos.

Se ha podido comprobar que cuando se adoptó la posición ventral para los recién nacidos, aun cuando se hubiera respetado ulteriormente una libertad motriz rigurosa, los niños que se observa-

---

[2] Szanto-Feder, A. "Estudio de algunos grandes movimientos en el bebé en función de las leyes de equilibrio", Tesis de Doctorado de tercer ciclo, París VIII, 1982.

ron, más tarde, se mostraron torpes, con movimientos desordenados y bruscos, con frecuentes caídas, a veces muy peligrosas. La conclusión de una investigación [3] ha revelado, *en resumen*, que colocar a los bebés en decúbito ventral al nacer, equivalía a adelantarse a su desarrollo, es decir que en realidad, se los estaba colocando en una posición que aún no habían adquirido, pero a la que habrían llegado más adelante por sí mismos. Muchas crispaciones debidas a la falta de coordinación por la extrema inmadurez del sistema tónico (y más extrema aún en los prematuros) provocaron también desórdenes en la organización de las coordinaciones ulteriores, de donde se derivaron torpezas, caídas, falta de prudencia, retardos o lagunas en el desarrollo de la manipulación (todo esto en comparación con el desarrollo de otros bebés colocados en posición dorsal), etcétera.

Al mismo tiempo, este estudio demostró todo el aporte, para la organización ulterior de la motricidad, de los movimientos inicialmente desordenados y luego cada vez más ordenados de todo el cuerpo, durante las primeras semanas y meses de la vida, mientras el bebé está boca arriba y en condiciones de libertad motriz.

El lugar del adulto

El hecho de que no se le enseñen los movimientos al niño no significa que se lo abandone: un atento examen de las condiciones ya enunciadas permite comprender que el adulto se ocupa en forma plena del bienestar del bebé, de su comodidad, de su interés en la actividad. Para poder concretarlo, va conociendo al niño a través de todas las señales, voluntarias o involuntarias que éste le envía y que él comprende por la observación, igualmente más o menos voluntaria u organizada: esto constituye uno de los elementos básicos de su relación y es fuente de real placer para el adulto, que aprecia las posibilidades, las capacidades y, sobre todo, el bienestar y la alegría del niño.

Sin embargo, se debe precisar que el complemento indispensa-

---

[3] Pikler, E.. "¿Hay que colocar al recién nacido boca arriba o boca abajo?", *La Médecine Infantile*, 88º année - 2º Février, 1981.

ble, en el espíritu y por lo tanto en la práctica de Pikler, son los cuidados de calidad, esos momentos de intercambio, de prolongados diálogos, plenos de atención y de respeto hacia ese interlocutor que es el bebé, de lo cual resulta que también él llega a conocer íntimamente al adulto.

En el complejo entramado con el que se organiza cotidianamente la vida del niño, la confianza y el respeto *mutuos* constituyen la esencia de su relación, en la que el desarrollo psicomotor en libertad y el particular modo en que el adulto inviste al niño son indisociables y se influyen de manera recíproca.

Libertad de movimiento y desarrollo lento

Al igual que en el caso de los otros niños, no hay por qué considerar este aspecto de manera aislada dentro de la vida de un bebé cuyo desarrollo motor se muestre particularmente lento.

Una vida *activa* en *su* propia *actividad autónoma* es, según Pikler, tan esencial para un niño lento como para los otros. En condiciones adaptadas a ese niño, Pikler le procura, del mismo modo que a los otros, la alegría de accionar *a su nivel*, la confianza en sus propias capacidades y posibilidades y su autoestima.

La Dra. Pikler [4] insistía en el hecho de que el niño con desarrollo lento tiene aun más necesidad que otros de la libertad motriz. Esto le permite organizar su motricidad lo más adecuadamente posible para las actividades que se corresponden con sus intereses. El investimiento intelectual, *basado en una motivación propia de la edad mental del niño*, encuentra más recursos genuinos en una criatura cuya postura es segura, que no tiene, en consecuencia, preocupación alguna por su equilibrio corporal, ni crispaciones para mantenerla, que en los casos en que se encuentra inseguro, en una postura impuesta por otros. Como la experiencia nos ha demostrado, en lo que concierne al aprendizaje de los movimientos, las etapas intermedias que ejercitan también por sí mismos, eventualmente

[4] Pikler, E. "¿Qué hacer ante un desarrollo particularmente lento de los grandes movimientos motores?" (Artículo distribuido por APLF: Association Pikler Loczy de France, nº 67).

durante tiempos más prolongados, tienen una capital importancia para que el estadio siguiente se elabore en las mismas condiciones criteriosas presentes en los otros niños.

En cuanto al lugar del adulto, la Dra. Judit Falk [5] estima que: *El sostén eficaz que debe aportarse a esos niños más lentos que el promedio o más o menos fuera de lo común, no difiere del que favorece el desarrollo y el despliegue de los otros niños. En lugar de estimulaciones y de intervenciones forzadas y distorsionadoras del desarrollo, el clima educativo debe ofrecerle al niño seguridad afectiva, una relación cálida con el adulto, fundada en el real interés que éste manifiesta y una actitud de paciencia, de confianza y de aceptación en relación con sus diversas capacidades de acción y con su sentimiento de eficacia.*

Myrtha Chokler [6] estima que la negación de un ritmo de desarrollo diferente del considerado normal

—...justifica la hiperestimulación y la manipulación del niño como un objeto adiestrable por parte del adulto, cuyo rol esencial consiste entonces en estimularlo. Pero la invasión y la sobreexigencia sufridas por este niño ocultan, en realidad, a nuestro parecer, sutiles formas de desvalorización y de negación del niño que es aquí y ahora, obligándolo a llegar a ser aquel que supuestamente debería ser, sin importar demasiado si lo logra o no, a partir de escalas, medidas, modelos, o bien de los deseos más o menos conscientes de quienes lo tienen a su cargo. Esta reflexión adquiere su total dimensión cuando nos encontramos frente a niños en riesgo o que ya presentan serias perturbaciones en su desarrollo.

Lo que se debe preservar aquí, exactamente como en cualquier niño, es la motivación de la iniciativa y de la actividad a su nivel, según su interés. El conjunto de estos factores forma parte de una aceptación global de la persona del niño, condición de su autorrespeto.

Los equipos inspirados en las propuestas de Pikler y Falk, que

---

[5] Falk, J. "Niños con desarrollo psicomotor lento" (Artículo distribuido por APLF, nº 75).

[6] Chokler, M. *La ontogénesis de la subjetividad*, Tesis de Doctorado en la École des Hautes Études en Sciences Sociales, Université de Paris VI, 2000.

trabajan con niños con capacidades diferentes, consideran que una de sus funciones esenciales es ayudar a los padres y/o a los cuidadores a preservar una relación respetuosa, confiable y estructurante con el niño.

Para terminar, querría añadir una nota personal. Como madre primero, y luego como psicóloga que ha ejercido en diversos lugares durante largos años, sigo experimentando un gran placer cada vez que observo la soltura, armonía, seguridad y serenidad, de esos bebés tan pequeños.

3

¿Y EL ADULTO?
Presencia y atención, sostén y acompañamiento

El adulto se muestra realmente discreto durante los acontecimientos que se relatan a partir de las observaciones y no como efecto producido por el método para describir los movimientos y los juegos autónomos de los niños. El adulto no participa para estimular, ni para provocar o sostener un movimiento o un juego. Ni siquiera le alcanza el sonajero a Stéphane, o el cubo a Anaïs, no le muestra la pelota que ella quiere atrapar o el aro de plástico que va a ir a buscar más tarde.

Sin embargo, el adulto está allí, ¡bien presente!

Antes de ir más lejos en estas observaciones, queremos hablar de algunos otros aspectos de la vida de los niños libres en sus movimientos. Parece fundamental no caer en la tan tentadora trampa de creer que: *no es necesario ocuparse demasiado de un niño que está bien mientras está solo.*

¡Hay que ocuparse (preocuparse) todo el tiempo! En efecto, eso condiciona, en la vida cotidiana, el deseo del niño de actuar, de tomar iniciativas, de hacer según su parecer... de hacer solo, por sí mismo.

No se trata de retomar, en el restringido marco de este capítulo, las grandes ideas y descubrimientos de estos últimos años concernientes a las necesidades afectivas de los bebés. Hay excelentes li-

bros que tratan muy bien el tema. Lo que haré, simplemente (para permanecer también dentro de nuestro marco), es referir algunos hechos y gestos, algunos aspectos diversos de la atención con que se rodea a Sophie, a Christophe, a Anaïs, y a los demás: estos hechos se vinculan, en mayor o menor medida, con su bienestar, con su tono o con su actividad.

Comprenderse

Todos estos bebés son muy pequeños; resulta más difícil comprenderlos que, por ejemplo, a los que ya hablan. Sin embargo, sus movimientos, sus gestos y, sobre todo, *el contexto* que rodea sus gestos, está cargado de significación, para quien intenta descifrarlos.

Del mismo modo, también ellos deben *comprendernos*: para que puedan lograrlo, debemos tener en cuenta sus rudimentarios medios de percepción y de comprensión. Necesitan señales diferentes de las que requieren los niños mayores para poder aprehender una situación que los involucra. La calidad de nuestros gestos, de nuestra mirada y de nuestra voz, contribuye a ello de manera considerable.

Entonces, el mejor medio para comprenderse es, una vez más, combinar las observaciones minuciosas con los nuevos conocimientos sobre los bebés.

Cada bebé tiene un llanto propio que, además, es diferente en cada situación. Veamos dos simples observaciones:

Elodie tiene 5 semanas. Está llorando porque la manga de su batita, muy larga —observa su cuidadora— cubre en parte su mano y le dificulta chuparse el pulgar. Es demasiado pequeña para comprender la causa de su malestar; a su edad, no es ni siquiera consciente de que ella misma es la que hace el gesto de llevarse la mano a la boca. El adulto, al notar ese malestar y conociendo esa necesidad del bebé, repliega la manga de la batita y Elodie, calmada, se duerme. Seguramente, no ha *comprendido* nada; tal vez ni siquiera se ha percatado de que el adulto ha estado junto a ella. Lo que comprueba, por el contrario, a través de experiencias análogas, es la desaparición del malestar: éste es ya un factor de su sentimiento de seguridad. Llegado el momento, no mucho más tarde, establecerá el nexo con la aparición del adulto.

Veamos ahora un ejemplo del modo en que podemos hacernos comprender, dirigiéndonos al bebé colocándonos a su nivel.

Sebastián tiene tres semanas (está en la institución desde hace 15 días). Se encuentra en su cuna, llorando porque tiene hambre. Ya desde la aparición y las primeras palabras de su cuidadora, deja de llorar y se queda tranquilo, a la expectativa de lo que vendrá. La cuidadora, con gestos desprovistos de apuro, baja el barral de la cuna, le pasa el babero alrededor del cuello mientras aún está acostado, a continuación lo alza con ternura, saca la mamadera de Sebastián del calentador, la deja sobre la mesa, se sienta en el sillón e instala confortablemente al bebé en sus brazos, retira el protector de la mamadera, la toma y se la ofrece a Sebastián: éste se pone a succionar con fruición.

El comportamiento apacible de Sebastián, ¿es acaso casual? Un día, su cuidadora, al quitarle el protector a la mamadera, advierte que la tetina no es la adecuada: la mamadera queda sobre la mesa y Sebastián, al instante, comienza a llorar amargamente. Esa, para nosotros, era una especie de contraprueba: afirmamos que su habitual calma no es producto de la casualidad. Todas las cuidadoras que deben ocuparse de él están coordinadas: cada día, en cada comida, cada una utiliza los mismos gestos, en el mismo orden, alza a Sebastián y lo sostiene de la misma manera. Esto le ha permitido al bebé, ya desde las tres semanas, cada vez que el adulto se ha acercado a su cuna hablándole, esperar su mamadera sin llorar a pesar del hambre, quizás con impaciencia pero ciertamente con confianza. Se puede llamar a esto: *memoria postural*, una serie regular de sensaciones.

Si el adulto conoce bien al niño y está muy atento a sus diferentes señales, el bebé deberá llorar forzosamente para atraer su atención.

Existe una gran variedad de necesidades entre los niños —y en un mismo niño en diferentes períodos— en cuanto al descanso y al sueño. Cada uno da señales de cansancio a su manera. El adulto, que lo conoce bien y tiene a menudo sus ojos puestos en él, sabrá captar el mejor momento, mucho antes de que llore, para levantarlo y llevarlo a la cuna.

La molestia debida a una prenda ajustada o a una simpática pollerita que incomoda el gateo; un bretel que se desliza del hom-

bro sin cesar y le impide al bebé levantar el brazo... son todas situaciones que el adulto puede advertir con un poco de atención y remediarlas sin mucho esfuerzo, o incluso preverlas.

¿Es superfluo preocuparse por todos estos detalles? *Ciertamente no, ¡sobre todo para el bebé!* Los *mal-estares* tienen una realidad inmediata para él, aun cuando a nosotros nos parezcan sin importancia. Resolver una gran cantidad de estos *detalles* sería la prueba, para el bebé, de que uno es receptivo de sus preocupaciones. Esto le brinda la real certeza de que el adulto está allí para él; y también un sentimiento de seguridad y de bienestar, como una sensación global, más que como una sensación apreciada o comprendida en detalle.

En cuanto a la permanencia de un adulto o de unos pocos adultos cerca del bebé, se comprende aún más su importancia para la interpretación de los *pequeños detalles*. Elodie no necesita *decir* dos veces que la manga le molesta; y la pollera esperará que la nena crezca un poco. Las señales individuales de cansancio sólo son comprensibles para quien conoce al niño y es asimismo muy importante para él que, frente a los mismos gestos (sobre todo los pequeños gestos cotidianos) se le proporcionen las mismas respuestas. Si las personas que se ocupan del bebé cambian frecuentemente, sus gestos no pueden llegar a adquirir un sentido para el bebé En efecto, la mayoría de las veces no obtendrá ninguna respuesta o, si la hay, al provenir de personas distintas, será a menudo diferente. Por el contrario, las respuestas repetidas del adulto interesado en el niño y en aquello que quiere expresar, rápidamente tomarán un sentido para éste. Más aún, al reconocer al adulto familiar, le dirigirá los mensajes que sabe que serán *escuchados*, mientras que a un desconocido tal vez no le *diga* nada.

El placer de estar juntos

Estar con el adulto forma parte de los momentos de alegría y bienestar. Pero, ¿son siempre momentos de bienestar para el niño, de soltura corporal, de sensaciones agradables? Por supuesto que el bienestar del adulto es una condición necesaria, pero no siempre suficiente. Mientras uno está sentado con el bebé en brazos, sólo se lo

puede sostener bien si uno mismo está bien sentado y únicamente si se siente placer en tenerlo en brazos.

Las manos del adulto le transmiten muchas cosas al bebé. Lo que el niño extrae de ellas es tanto más importante cuanto más pequeño es. Al comienzo mismo de su vida, y porque sus otras formas de percepción son más rudimentarias, es prácticamente el único verdadero medio de que dispone para percibirnos.

Veamos algunos conocimientos que pueden hacer más agradables aún esos momentos compartidos.

La cabeza del bebé es muy pesada. Si uno lo alza tomándolo de las axilas, cuando es muy pequeño, su cabeza cae hacia atrás. Pero el bebé rápidamente se acostumbra a encajar la cabeza entre los hombros —a contraerse con fuerza— incluso en cuanto ve el adulto que se acerca, ya que la cabeza que se cae puede hace doler o provocar un malestar en el cuello. Es una gran pena que la llegada del adulto esté unida a una sensación dolorosa.

No obstante, si desde el comienzo uno se habitúa a levantar al niño teniendo cuidado de *sostener solidariamente su cabeza y sus hombros*, no hay ninguna razón para que ocurra esa crispación. (Ver en otro capítulo la observación de David.)

El bebé se siente bien en brazos si puede estar relajado.

Para que el niño muy pequeño pueda mantenerse relajado en los brazos del adulto, debe sentirse sostenido en todos los lugares en los que, en su actividad autónoma, nos muestra la necesidad de apoyo: no debe tener la impresión o la sensación de vacío en la espalda ni la necesidad de crispar el cuello para *no perder* la cabeza o de encoger todo el tronco para no irse para atrás. Al sostenerlo en brazos, es necesario tener presente su nivel motor, el estadio de control de su propio cuerpo para permitirle evitar esas sensaciones. Por ejemplo, no mantenerlo verticalmente hasta que él no se siente por sí mismo. (Se hablará de este tema en forma más detallada en el capítulo sobre las sensaciones de equilibrio). Respetando los estadios en la manera de alzarlo y sostenerlo, le evitamos la necesidad de crisparse (lo que provoca sensaciones muy desagradables).

¿Por qué nosotros, los adultos, somos tan a menudo insensibles a esta especie de malestar del bebé? ¿Por qué no nos damos cuenta de su incomodidad? Tal vez el hábito nos impide ver. Por nuestra

cultura, esas situaciones de incomodidad nos parecen normales, propias de la edad

Por otra parte, dado el nivel motor tan elemental del bebé, estas situaciones no son del tipo de aquéllas que podemos realmente comprender en nuestro propio cuerpo.

Sin embargo, nuestra percepción puede educarse. Cuando se observa con frecuencia a niños que se sienten cómodos, prestando mucha atención a esa comodidad: rápidamente se logra distinguir a aquéllos que no están cómodos o a los mismos niños en distintas situaciones.

Pero existe también la presión del ambiente. La siguiente es una pequeña anécdota real:

Un padre joven va caminando por un mercado, llevando a su bebé de pocas semanas frente a él, en una mochila de cuyas virtudes tanto hemos escuchado hablar. El observador (que es quien ha referido la historia) ve que, a cada paso del padre, la cabeza del bebé se bambolea, bien hacia atrás, bien hacia los costados. La persona se detiene y sin demasiada discreción observa el fenómeno. Después de un rato, el padre se da cuenta y mira a la persona en cuestión y luego mira a su bebé; mira otra vez a la persona cuyos ojos expresan cierta pena por el niño —observa a su bebé con más atención y le toma la cabeza con un gesto tierno y envolvente.

Hay muchos otros momentos en que se le pueden evitar las crispaciones al bebé mientras uno se ocupa de él.

Los movimientos y el tono del niño muy pequeño están aún mal regulados y están presentes varios reflejos arcaicos. Mediante uno de estos reflejos, el bebé resiste con mucha fuerza cuando uno le tira de la mano o del pie. Es por este motivo que, al intentar secarle las axilas, es tan difícil levantarle el brazo tirándole de la mano. Del mismo modo, al tratar de levantar sólo sus piernas tomándole los pies, todo el tronco se levanta.

Sin embargo, si se le empuja con suavidad el brazo bajo el codo con nuestra palma, el bebé se distiende en forma progresiva y permite que se le levante el brazo. Apoyando la mano en sus rodillas y empujando suavemente sus muslos hacia arriba, o mejor aún, levantándolo desde debajo de los glúteos, las caderas se dejan elevar y el bebé permanece relajado. Este modo de proceder no desencadena reflejos de resistencia.

También se puede prestar atención al modo en que se le toma un objeto de la mano al bebé. Sacárselo por la fuerza cuando lo aprieta es fuente de tensión reactiva. Esta reacción es tanto menos voluntaria cuanto más pequeño es el niño. Pero, si a un niño muy pequeño le pedimos el objeto tendiéndole la mano o tomamos suavemente el objeto, si tenemos la paciencia de esperar un poco, él lo entregará a partir de un progresivo relajamiento de los dedos. Y, muy pronto, realmente dará lo que se le pide, o no... pero, en ese caso, se puede negociar.

Es factible asimismo prevenir al niño mediante la palabra, atraer su atención antes de alzarlo, por ejemplo; o mostrarle la mano antes de tocarlo, o mostrarle el cepillo antes de peinarlo. Por más pequeño que sea, esto le permitirá estar preparado para lo que vendrá, aunque le resulte difícil de determinar, pero podrá ser identificado más tempranamente, cuanto más regular y preciso sea el modo en que se lo prevenga, siempre que corresponda a su nivel de comprensión. Más allá de haberle evitado algunos sobresaltos o sorpresas desagradables, se constata cómo rápidamente asoman pequeños signos, esbozos de gestos que muestran que el bebé participa a pleno en aquello que va a sucederle y le concierne

Tomar con seriedad al bebé: ¿un cambio de mirada?

En cierto sentido, las precauciones, los pequeños detalles de los que se ha hablado hasta aquí o, más aún, el hecho de brindarle al bebé los medios que le permitan participar activamente en los acontecimientos que le conciernen, significa que se lo toma seriamente. Pero esta propuesta va más allá. Se trata además, de tomar en serio una actividad del bebé, la suya propia, cuando actúa solo. Tal vez no se alcance a comprender el sentido inmediato de esa actividad, pero eso ¡qué importa!, si él la toma en serio.

Esa seriedad es propia, sobre todo, de los gestos, de los actos, de los juegos iniciados por él mismo, porque es el único que *sabe* lo que está buscando en ese momento. ¿Por qué suponer que es algo carente de interés? En consecuencia, se lo toma realmente en serio al organizarle, además de un medio tranquilo y distendido, un mundo rico en juguetes seleccionados justamente en función de la calidad

de su interés, de su seriedad. De este modo, a menudo el adulto se hace presente junto a él por medio de su solicitud.

Se suele hablar, entonces, de un *cambio de mirada* respecto del bebé: ¿a qué se refiere esto, en última instancia?: ante todo, a un bebé activo desde el nacimiento, activo e interesado por el mundo que lo rodea; por las personas en primer lugar, pero también por los objetos y sus propiedades y usos; sobre todo, a un niño con iniciativas.

En segundo lugar, se sabe que el bebé no es torpe por naturaleza; son las personas las que pueden hacerlo torpe por las condiciones a las que lo someten. Si es libre en sus movimientos, es desenvuelto, armonioso, prudente, a su nivel.

Y, por último, si se le brinda toda la atención y el tiempo necesario, el bebé es un legítimo interlocutor en la relación, pregunta y responde, sigue, participa en lo que le ocurre y, sobre todo, también toma iniciativas con los demás.

Estos tres puntos están tan imbricados que es imposible aislarlos, su interacción está inscripta en su naturaleza.

También la organización del entorno es la responsabilidad del adulto

Este es otro aspecto de la atención cotidiana: el entorno, el espacio. Así, uno se ve llevado a organizar y reorganizar constantemente el medio material, en función de la seguridad correspondiente a una determinada edad y a un niño determinado, a sus necesidades y posibilidades.

Sin embargo, la propia percepción relativa a esas necesidades y posibilidades evoluciona con el tiempo. En efecto, ¡qué cambios se han experimentado estos últimos años en las ideas sobre la higiene y el acondicionamiento del entorno! He aquí sólo algunos ejemplos.

- Hace sólo unos pocos años, habría sido inimaginable que en un jardín maternal se les permitiera a los niños subir y bajar las escaleras; hoy en día, se las construye ad hoc.
- Las condiciones del desarrollo motor antes de la marcha fueron cambiando. Entonces surgen comparaciones: los aparatos que resultan adecuados para los niños con motricidad libre

desde un comienzo, no necesariamente carecen de riesgos para otros menos libres o para aquellos que han sido puestos en posición ventral desde el nacimiento, etcétera.

- Las barreras: los corralitos cuadrados exiguos servían para estimular al bebé a pararse lo antes posible en forma segura. Más adelante, las barreras se convirtieron en sinónimo de prisión; ha habido entonces dos opciones: una, la del espacio restringido que estimula el avance hacia la bipedestación, constituido por el corralito circular con red; éste garantizaría la seguridad pero, quizás, no una gran actividad. La otra opción es el espacio sin límites, la libertad total; aquí es la seguridad lo que deja mucho que desear. (Stéphanie, de 11 meses, comenzaba a pararse, apoyándose en los muebles, cosa que también hacía en la cocina, al seguir a su madre, apoyándose en el horno prendido. Esto le provocó quemaduras en ambas manos, las que debió tener vendadas durante un mes.)

Luego, las barreras reaparecieron para reconciliar la seguridad y el espacio. Se colocaron en una puerta que podía, entonces, quedar abierta para verse y escucharse, quedando así garantizada la seguridad. Las barreras pueden separar en dos partes una habitación grande, donde jueguen algunos bebés pequeños que no comprenden que no hay que subirse encima de otros, aún más pequeños, que todavía no pueden comprender qué les ocurre. Las barreras recuperan así su carácter de elemento de seguridad que permite una actividad sin sorpresas en el caso de los muy pequeños y sin trabas inútiles en el de los menos pequeños, dejándoles espacio, al mismo tiempo, a unos y a otros.

Cada uno de los temas abordados podría llenar capítulos enteros si se los desarrollara con la misma profundidad con que va a tratarse el movimiento. Aquí, de manera simple, se propone darle un sentido un poco más preciso a la tan trillada afirmación: ***Dejar que el bebé se mueva libremente no significa de ningún modo abandonarlo.***

Considerado bajo estos aspectos, para el desarrollo motor del que se habla, el papel del adulto es primordial y en casi todos los instantes. No para hacerle hacer un movimiento al bebé o hacerle imitar un gesto, ocupándose una cantidad de minutos por día en desarro-

llar un determinado aspecto. Por el contrario, el papel del adulto es ocuparse, preocuparse por el niño, por sus alegrías y penas, por su bienestar y su entorno. Es lo más difícil, pero tal vez lo más gratificante.

Y él, por su parte, en lo que concierne a su motricidad, encontrará recursos en sí mismo para desarrollarla de un modo mucho más interesante y utilizable en la actividad, que todo lo que el adulto podría proponerle.

4

INFLUENCIA RECÍPROCA ENTRE EL DESARROLLO PSICOMOTOR DEL NIÑO Y SU RELACIÓN CON EL ADULTO

Henri Wallon [7] considera que cuanto más pequeño es el bebé y, esencialmente, antes de la adquisición del habla, *el movimiento es todo lo que puede dar testimonio de su vida psíquica y la traduce por entero...*

El movimiento tiene dos aspectos esenciales. En primer lugar es expresión: ese es el rol directo que cumple en el vínculo del niño con su *entorno humano*. Luego, expresa una presencia en el *mundo físico*: cumple un papel de adaptación al mismo tiempo que resulta un medio de conocimiento y de control del entorno en el que el bebé vivirá en adelante.

Cada momento del desarrollo de la motricidad infantil es función, entre otras cosas:

a) de su nivel de maduración;

b) de su experiencia inmediata cuando entra en interacción con el entorno en sentido amplio (las condiciones del entorno determinan el nivel de su libertad de acción);

c) de la historia de su desarrollo anterior, de las experiencias acumuladas y elaboradas, a las que integrará las nuevas adquisiciones.

---

[7] Wallon, H. *La evolución psicológica del niño* (trad. M. Miranda Pacheco), 7ª edición, Barcelona, Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1984.

La necesidad de apego, entre otras necesidades, resulta ser una de las fundamentales e impregna todas las otras áreas del desarrollo (J. Bowlby). La satisfacción de esta necesidad y el establecimiento de vínculos sólidos y que provean seguridad, es el origen del *deseo del niño*, fuente indispensable de sus progresos en todas las áreas.

Desde hace varias décadas sabemos que cuando se descubre un retardo psicomotor en un niño pequeño, una vez descartada la hipótesis de discapacidad, es prudente, amén de evaluar posibles lesiones neurológicas, no desdeñar la hipótesis de una carencia afectiva.

En efecto, en algunos casos, no es el proceso de desarrollo del niño lo que está en cuestión, sino más bien su deseo. Si el ritmo de las adquisiciones, considerado lento, se acompaña de signos de carencia afectiva, si el niño está triste o indiferente, o incluso apático, podemos pensar el trastorno en esos términos.

Investigaciones realizadas en situaciones extremas de institucionalización, además de otras pruebas, permiten afirmarlo. En este particular medio, la seguridad afectiva no es un dato inherente, como ocurre en cualquier familia *suficientemente buena*, según la expresión de Winnicott. No obstante, en ciertas instituciones, se ha acabado con el trágico retardo motor de los niños (experiencia de Denis Wallon en Irán) o, como en el Instituto Pikler, se ha evitado. Se piensa que el fundamento de estos resultados se vincula con los cuidados y los modos de proceder que, justamente, le ofrecen al bebé una mayor seguridad afectiva: en consecuencia, ésta parece condicionar y estimular su motivación para mostrarse más activo en su propia evolución.

En la actualidad, la influencia de lo afectivo en el desarrollo psicomotor es unánimemente reconocida. La situación inversa, es decir, cómo ese desarrollo influye en la afectividad, hasta el momento es un tema menos abordado. Sin embargo, la reciprocidad de influencia entre desarrollo psicomotor y relación niño-adulto se utiliza como postulado de partida en algunas propuestas actuales:

1) en algunos casos se provocan ciertas manifestaciones motoras en el recién nacido, en general reflejos, ante los ojos de los padres, para que *éstos invistan mejor a su bebé*, para mostrarles todo aquello de lo que él ya es capaz;

2) se orienta a estimular al bebé a sentarse, a pararse, a cami-

nar. Sin afirmar que se les debe enseñar, se sugiere que es la alegría y el deseo del adulto de que realice estas acciones lo que condiciona su aprendizaje y, a su vez, *su desempeño alimenta, por otra parte, el placer de estar con él*;

3) algunas propuestas se relacionan con la natación: la piscina para los bebés y sus padres pone de manifiesto una situación cuyo objetivo es asociar estímulos psicomotores vinculados al medio, con una especie de *modulación de la afectividad* entre los padres y el bebé;

4) próximo a la gimnasia para bebés, *El despertar del pequeño* de J. Lévy [8] plantea variadas experiencias motrices que se proponen a los bebés donde subyace una *atención particular e individualizada del adulto hacia cada niño.*

¿Cómo se juega la reciprocidad en la práctica de Pikler?

Lo que querría analizar, *desde el punto de vista de la reciprocidad de influencias*, son los trabajos de la Dra. Pikler, sus descubrimientos vinculados a la motricidad del lactante hasta el comienzo de la marcha y las numerosas aplicaciones que se han hecho de esos descubrimientos, en las últimas décadas.

Creo que el sentido que Pikler le da a la aptitud del bebé para conducir y controlar su propia motricidad —en condiciones adecuadas— y el lugar que le asigna a esta aptitud en la vida cotidiana del niño, es un ejemplo de la reciprocidad de influencias que va del niño al adulto y del adulto al niño.

Hallamos aquí el punto de encuentro de dos conjuntos [9] de ideas fuertes de una pediatra que, asidua observadora de los bebés, asumió al comienzo de su carrera, la responsabilidad de su cuidado en un centenar de familias.

---

[8] Lévy, J. *L'éveil du tout-petit*, Seuil, 1972.

[9] Pikler, E. "Iniciativa y competencia. Importancia del movimiento en el desarrollo de la persona" (trad. M. Chokler), *La Hamaca*, Nº 2. Buenos Aires, FUNDARI, 1992.

El primero concierne a las condiciones en las que se desenvuelve el desarrollo motor.

Así, ante todo, Pikler puso en duda las ideas generalmente admitidas que suponen que la inactividad del bebé muy pequeño, sus crispaciones y la torpeza de sus movimientos sean algo lógico y natural. Propuso, en consecuencia, condiciones de entorno y de cuidados en los que el desarrollo motor, efectivamente, se despliega de un modo diferente.

El resultado de ello es el desarrollo de una motricidad por medio de la cual el bebé puede moverse a su gusto, y en la que el descubrimiento de cada nuevo estadio, o el ejercicio de movimientos y posturas ya adquiridos, son producto únicamente de su iniciativa; sus movimientos resultan entonces armoniosos, está cómodo en el transcurso de posturas y acciones y controla bien sus actos.

Se hace entonces evidente que el bebé, gracias a los *estadios intermedios* que recorre durante ese desarrollo, puede ser muy activo, puede mostrarse distendido y ágil y que, además, para aprender nuevos movimientos y posturas o para utilizar aquellos ya adquiridos, no le resulta necesario pasar por crispaciones y torpezas.

El segundo conjunto de propuestas de la pediatra, una humanista, se relaciona con las señales del bebé, en particular las señales motrices, a las que el adulto puede mostrarse sensible y atento, es decir que puede percibir y, sobre todo, tomar en cuenta las manifestaciones del bebé como elementos de comunicación y considerarlas dignas de una respuesta adecuada.

Lo que interesa aquí es el área particular de los movimientos. En ese sentido, las manifestaciones motrices y corporales del bebé encuentran su traducción: al ser percibidos como displacer, las crispaciones, los sobresaltos y las torpezas —más tarde los miedos y las angustias— se toman en cuenta *como señales* de parte del bebé, *incitando al adulto* a buscar, en la medida de lo posible, los medios adecuados para evitar su aparición o, al menos, para, en última instancia, remediar la situación de incomodidad.

Los niveles de influencia entre la motricidad y los vínculos personales

1) Aquí es donde se sitúa el primer nivel:

En efecto, los mismos aspectos cualitativos que son objeto, entre otros, de la atención del adulto, son los que van a impregnar la actividad motriz del bebé durante su *actividad autónoma* y durante los *momentos de intimidad*.

Así es como el adulto observa soltura del cuerpo y de los gestos y distensión y sentimiento de seguridad en el niño, a través de sus actos durante la actividad motriz autónoma: si se ha establecido un vínculo de empatía, si el adulto puede experimentar el profundo sentimiento que experimenta el bebé en esos momentos, se ocupará de éste preservando esa soltura y seguridad posturales en todos los actos que, directa o indirectamente, involucren al niño. Al proceder de este modo, se le estará demostrando al bebé que puede confiar en el adulto, que puede confiar en sus gestos y actos que le conciernen.

En consecuencia, durante los prolongados momentos de intimidad con la persona que se ocupa de él, ya sea que se trate de la alimentación, el baño, la vestimenta u otros, el placer compartido está libre de conflicto para ambos, en la medida en que las situaciones de malestar mencionadas —u otras— son meticulosamente evitadas o atenuadas, y esto es así por la sola preocupación del adulto.

2) Un segundo nivel de impacto:

Como las iniciativas provienen del bebé durante su actividad —la motricidad autónoma— a fuerza de ser observadas, éstas confieren al adulto la sensibilidad necesaria para poder captarlas mejor durante los cuidados, mientras están juntos. La capacidad del niño para acercarse o alejarse de él desde una edad muy temprana (rodando, reptando, etc.) es una de las iniciativas que el adulto puede apreciar. También otras iniciativas expresan los deseos o los rechazos del bebé, así como su precoz capacidad de anticipación o el hecho de entablar negociaciones y llegar a un compromiso, o sus iniciativas de juego (con todos los elementos motores, durante la higiene, por ejemplo).

A su vez, la actitud del adulto refuerza en el bebé la conciencia del valor de sus iniciativas y la confianza en sí mismo.

3) El análisis del tercer nivel es más complejo:

El niño que se mueve con soltura, confianza, aplomo y que actúa a conciencia, muestra un muy agudo sentido *de iniciativa y de interés*. Encuentra, en un medio adecuado, ocasiones de problematización y de descubrimiento de manera *absolutamente autónoma*. Para el adulto, la riqueza de esa actividad, la *seriedad y perseverancia* que puede demostrar el niño es a su vez, un descubrimiento permanente y le procuran también una profunda alegría si está dispuesto a aceptar que el bebé pueda sentir placer con esta *seria autonomía*.

Y justamente, este hecho constituye un elemento fundamental de una relación de *mutuo respeto*. Esto es una constante. El respeto es determinante en los momentos de intimidad, en la medida en que el adulto toma en serio, con toda naturalidad, las manifestaciones y señales, así como todos los elementos de comunicación cada vez más elaborados, provenientes de un bebé que, por otra parte, se muestra tan serio y seguro de sí mismo. Todo esto contribuye a hacer del niño un interlocutor en la relación con el adulto, antes que un objeto de su actividad.

El respeto por esa seriedad es asimismo determinante en el modo en que el adulto está atento a las condiciones del entorno del bebé para que éste pueda actuar con todo el placer de la seriedad, con desenvoltura y seguridad, al tiempo que va descubriendo cosas nuevas (juguetes, ropa, muebles y espacios, tiempo y puntos de referencia en el tiempo, etcétera).

En forma recíproca, esos signos de interés y atención son igualmente *almacenados* por el bebé como elementos constitutivos de su seguridad afectiva y, en consecuencia, como importantes factores que contribuyen (sin obstáculos ni peligro de contingencias) a mantener su voluntad de actuar y de progresar en un alto nivel.

Conclusión

Al hablar de la motricidad autónoma de Pikler, resulta interesante desarrollar su contenido relacional tan rico, tanto para el bebé como para el adulto.

Creo que esto nos permite comprender por qué el hecho de dejar actuar al niño, sobre todo en su motricidad, en lugar de hacerle hacer

cosas de las que aún no es capaz por sí mismo, no constituye una frustración para el adulto sino que le procura una profunda alegría y, en vez de incitarlo a abandonar al bebé, lo compromete, por el contrario, a una atención más sostenida y a un diálogo real.

5

EL INTERÉS PEDAGÓGICO DE MOVERSE EN LIBERTAD EN LA VIDA COTIDIANA ACTITUD DE CUESTIONAMIENTO

Reflexiones sobre la práctica a partir de las concepciones de la Dra. E. Pikler

El bebé muy pequeño no juega, vive. Vive con mucha seriedad ya desde el nacimiento implicándose en cada uno de sus actos con todo su ser, con todas sus funciones, con todas sus emociones. Quien observa descubre en esa actividad los signos de una evolución, los elementos más o menos favorables de un cierto progreso, los factores de futuros comportamientos más o menos complejos. Para el bebé mismo, no se trata de *preparar el futuro*, sino de agotar las posibilidades en el aquí y ahora. Estas posibilidades dependen del estadio de desarrollo en que se halle, de su estado psíquico y de sus propios medios que le permiten apropiarse de los signos del entorno.

No es el tema analizar aquí la extrema complejidad de los fenómenos que determinan el estado psíquico en el que el bebé tiene ganas de estar activo. En lo que sigue se trata *de bebés que tienen ese deseo.*

El transcurso de toda observación, debería guiarse desde un doble punto de vista: el del adulto y el del niño.

Ante todo el punto de vista del adulto, el responsable del niño, tanto tal vez, en este momento como, en los años subsiguientes. Se observa el bienestar físico y psíquico inmediato del niño durante el acto en cuestión, tratando de ubicar la importancia de tal acto en la construcción de su futuro, en su desarrollo. No se trata aquí de evaluar aquello de lo que es capaz en determinadas circunstancias, en situaciones estandarizadas, sino de observar al niño activo en momentos habituales de su vida.

El otro punto de vista sería el del niño, el de su persona presente plenamente implicada en un acto; la seriedad con la que se implica en ese acto da cuenta de la importancia que el bebé le atribuye.

Si se toma como *ejemplo* a este bebé de ocho días, en brazos de su madre, inmediatamente después de mamar; inmóvil, se ve que mueve los ojos en todos los sentidos. Durante largo rato, parece no ver nada exterior. Acostado luego en su cuna de espaldas, continúa moviendo los ojos y luego gira también la cabeza a izquierda, a derecha, a izquierda, a derecha.

Es posible analizar el registro desde el punto de vista del adulto.

El bebé está sostenido con un cálido y consciente cuidado para asegurarle una sensación de seguridad que le evite cualquier crispación: se le sostiene la nuca y a lo largo de toda la espalda. Esto le compete al adulto; sus conocimientos y empatía están puestos al servicio del bienestar físico del niño, permitiéndole mantenerse disponible para aquello que le interese. Se favorece así su bienestar psíquico.

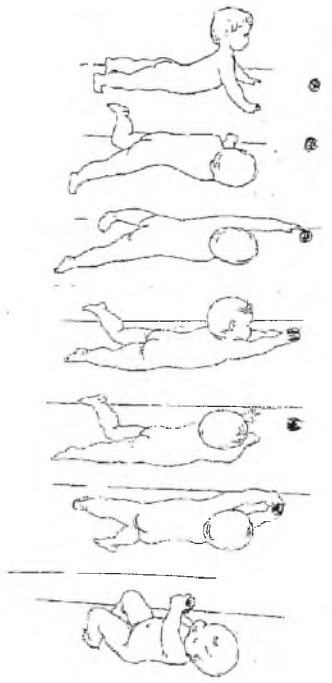
Al mover los ojos y la cabeza, el bebé ejercita sus sensibilidades, en particular propioceptivas, elementos esenciales que enriquecerán las funciones óculo-cefálicas.

Luego, el punto de vista del niño:

El bebé, por su parte, no sabe nada de todo esto. Simplemente, parece muy interesado. Al estar cómodo, experimenta la novísima y sutil sensación que implica el acto de mover los ojos y luego, en la cuna, se añade el placer de poder girar la cabeza... Sus medios son de lo más rudimentarios, pero son los suyos a esa edad y son los que le permiten estar activo, con seriedad y atención.

Otro *ejemplo*: un bebé de nueve meses, en el jardín maternal, está en posición ventral, con la cabeza bien erguida y manipula. Girándose de espaldas, continúa manipulando. Retorna a la posición ventral y observa a sus compañeros. A continuación, extendiendo bien la mano, quiere recuperar el papel que otro niño le ha quitado. Al no lograrlo, gira rápidamente, se coloca de espaldas y busca otro juguete en el lado opuesto, y comienza a manipularlo. Se coloca boca abajo y toma una pelota y con ella se pone de espaldas.

Una semana más tarde, se lo ve otra vez colocándose en posición ventral, luego de espaldas, pivotear boca abajo, jugar con los pies y luego desplazarse rolando para atrapar un juguete.



¿Qué se observa desde el punto de vista adulto? Sus movimientos parecen adaptados a lo que quiere hacer con agilidad, destreza y adecuación de todo el cuerpo, propios del nivel motor correspondiente a su edad. Ese nivel, alcanzado hasta el momento, es el del rolado bien asimilado. Se nota gran dominio de manos y dedos. Los progresos de una semana a otra son claramente observables: el busto está más erguido y puede darse vuelta con mayor control que el de la semana anterior. Se percibe, por otra parte, una cierta apropiación del espacio por el desplazamiento de rolar hacia objetivos precisos, así como gestos que dan cuenta de su buen esquema corporal. Todo lo que está funcionando en este momento, se integrará en la organización de movimientos ulteriores. Sus acciones evidencian un elevado nivel de madurez intelectual y social para su edad.

El niño, por su parte, según el despliegue de los acontecimientos, se muestra alegre, feliz, preocupado, descontento, sonriente, serio, activo e interesado. Aprovecha la riqueza del entorno, que está adaptado a sus medios.

Así, teniendo presentes estos dos puntos de vista, resulta interesante considerar en qué medida la *motricidad en libertad* o *motricidad fisiológica* (Pikler) desde la protoinfancia, constituye un buen soporte del juego autónomo —o aún más, de la vida cotidiana— del niño pequeño.

A. *Significación de la libertad de movimientos según Pikler*

En un medio atento y cálido, el bebé tiene deseos de estar activo, de moverse, de jugar... Retomo, para desarrollarla, la definición de la libertad de movimientos mencionada anteriormente:

Facilitar la libertad de movimientos quiere decir que: a partir de asegurar las condiciones del entorno material y de cuidado, se brinda al bebé la posibilidad de moverse a su gusto. Haciendo esto, se le permite descubrir, únicamente por sí mismo, por su propia iniciativa y a su propio ritmo, los sucesivos estadios del desarrollo de sus posturas y movimientos; experimentarlos, ejercitarlos, perfeccionarlos y luego utilizarlos según su conveniencia y, llegado el momento, abandonar algunos de ellos.

El vínculo cálido y seguro con el adulto del que depende, representa uno de los factores esenciales de las *condiciones psíquicas* que el niño necesita para tener deseos de moverse, de jugar. En efecto, en la propuesta de Pikler, el tiempo de los cuidados, de las comidas y del vestido, en unión *orgánica* con la motricidad libre, constituye el centro de la relación del adulto con el niño, se trate de sus padres o de otros adultos responsables de él. La verdadera preocupación por su bienestar, el verdadero diálogo concerniente a su cuerpo y a sus vivencias encuentran su espacio con toda naturalidad en esos momentos. Son esos instantes en los que el bebé puede adquirir toda la confianza en el adulto. Sus iniciativas son apreciadas, incluida la motricidad libre para la que han sido creadas las condiciones materiales. Sin embargo —¡la complejidad de las cosas!— justamente poder moverse con libertad motriz es un factor muy importante en la relación cálida y segura con el adulto.

Las *condiciones del entorno* material que permiten el despliegue de esa motricidad son: vestimenta adecuada, piso firme, un espacio de juego seguro, juguetes y mobiliario adaptados, así como el modo de transportar al bebé y la ausencia de elementos de contención (ya han sido todas antes explicitadas). Llevarlas a cabo en la cotidianidad, tanto en el seno familiar como en la vida social dentro de las instituciones educativas, requiere una reflexión y una actitud creativa por parte de los adultos.

Las etapas de este desarrollo [10]: después de la posición dorsal, que tiene su propia historia en cada niño, el bebé se pone de costado y vuelve a ponerse de espaldas; luego, gira boca abajo y vuelve a colocarse en posición dorsal. (Esto tiene dos excepciones: girar a la posición boca arriba desde la posición ventral, que puede resultar difícil, su descubrimiento y aprendizaje varía entre un día y tres semanas. Nota: Cuando el niño se cansa, conviene que el adulto lo coloque nuevamente de espaldas, de este modo no le propone una postura desconocida sino la precedente. Otra excepción es volver al suelo cuando el bebé se ha puesto de pie con sostén por primera vez. Esto también puede plantearle algunos problemas.

A continuación, aparecen los primeros giros en forma sucesiva, el rolado. Es el momento en que este desplazamiento, con la posición ventral como postura, va a dominar sus comportamientos.

Luego aparecen los otros estadios, la reptación y el gateo, la posición semi-sentada, erguirse sobre las rodillas, quizás incluso, desplazarse de este modo. Es mediante estas posturas y movimientos *intermedios* (así los llama Pikler), como el bebé vive su vida cotidiana utilizando todos los movimientos ya conocidos en cada estadio dado. No obstante, al hacerlo así, construye igualmente los prerrequisitos, las infraestructuras de su motricidad más acabada: las que le permitirán sentarse, ponerse de pie y caminar.

En relación con el punto de vista adulto, es conveniente precisar que Pikler, en el transcurso de sus investigaciones, ha demostrado estadística y científicamente, que los bebés sanos y con un buen estado psíquico descubren, efectivamente por sí mismos, y en un orden determinado, todos los estadios de la motricidad citados. Todos pasan por ellos si nadie se lo impide. Esta demostración es un dato previo que, con toda evidencia, debe ser tenido en cuenta antes de analizar las ventajas que representa, desde el punto de vista del niño, la libertad motriz en su vida cotidiana.

Una vez más insisto que la *posición dorsal* es la que debe adoptarse para el recién nacido y la única conocida por el bebé durante su actividad y durante el sueño, antes de que se coloque por sí mismo, primero de costado y luego boca abajo.

---

[10] E.Pikler. "Mouvements négligés" ("Movimientos ignorados") (Artículo distribuido por APLF, Association Pikler Lóczy de France, Nº 68).

B. Características del comportamiento motor en estas condiciones

En relación con los movimientos que el bebé descubre por sí mismo, Pikler agrega: el niño que desea moverse (y si tiene un buen estado psíquico, lo desea seguramente) realiza activos esfuerzos por sí mismo, con sus movimientos y posturas bien organizados y el cuerpo implicado en su globalidad; más aun, puede modular sus esfuerzos y, sobre todo, detenerlos a voluntad. Si está ejercitando un nuevo movimiento o una nueva postura que retiene, eventualmente, toda su atención, puede volver a un estadio precedente para continuar una actividad, con una absoluta seguridad postural, orientada hacia un objetivo diferente del movimiento mismo.

Desde el punto de vista del niño, de sus sensaciones y registro de eficacia:

1) el bebé se siente constantemente en equilibrio —seguro en relación con su propio equilibrio— porque él mismo es quien escoge sus posturas y movimientos;

2) no se muestra ni se siente torpe ya que sólo ejecuta movimientos que él ha decidido ejecutar;

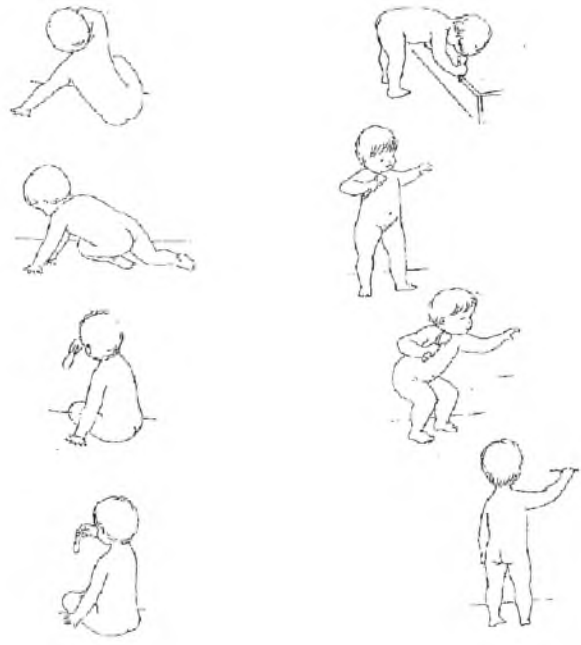
3) se lo ve flexible y distendido, cómodo en sus movimientos;

4) rara vez se cae, puesto que la prudencia que aprende ya con los primeros movimientos le brinda los medios para evitarlo: así puede adquirir confianza en sí mismo y en sus propios actos.

Desde el punto de vista del adulto: lo que comprueba, observa, analiza puede influir en las orientaciones pedagógicas, tanto con la familia como en la vida social dentro de las instituciones educativas:

1) Si al comienzo de cada estadio se encuentran características de ensayo y error y vacilaciones iniciales propias de todo aprendizaje, una vez adquirido el gesto o el movimiento, se nota la buena calidad de la coordinación y la economía de esfuerzos. Los ensayos y errores que acompañan el aprendizaje autónomo son los elementos que permiten aprender el buen movimiento de manera compleja, favoreciendo luego su adaptación ajustada a las más variadas condiciones.

2) Cada nuevo estadio se construye por la integración de nuevos



elementos al conjunto bien organizado que lo ha precedido o, eventualmente, por la reorganización del conjunto.

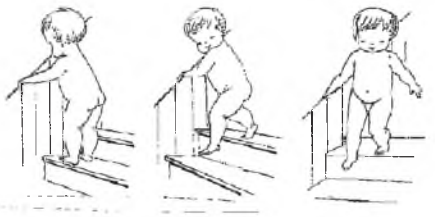
3) La manera progresiva en que el niño descubre las nuevas posturas le permite volver a la posición anterior con la seguridad plena de un movimiento ya dominado, para desarrollar sus actividades, mientras la nueva postura no está aún bien asimilada.

4) Existe una continuidad entre una postura asimilada y la siguiente y cada una tiene su período de predominio. Sin embargo, ninguna llega a desaparecer por completo del repertorio cotidiano de un niño activo.

5) Esta motricidad conjuga íntimamente la constante necesidad de actividad del bebé con los medios de que dispone en cada estadio de su desarrollo.

6) Existe también acuerdo entre la motricidad y el desarrollo intelectual y afectivo: el niño siempre tiene los medios para escoger la postura más adaptada —con un completo control del equilibrio — para poder manipular a su gusto, o para estar atento al entorno.

7) Sus movimientos y posturas autónomas y armoniosas son los instrumentos para construirse un esquema corporal ajustado y sus desplazamientos lo son para construir en forma activa su percepción y dominio del espacio.



8) Por medio de esta motricidad, se desarrolla una actividad realmente autónoma, basada en la iniciativa del niño, factor fundamental de la estructuración de una *personalidad competente* (Bruner [11], Pikler [12]).

---

[11] Bruner, J. S. (citado por Pikler). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire* [El desarrollo del niño. Saber hacer, saber decir], PUF, 1983, p. 255.

[12] Pikler, E. "Importance du mouvement dans le développement de la personne, initiative, compétence", *La Médecine Infantile*. 91° année, N° 3, mars 1984.

C. Impacto sobre la actividad, sobre el juego del bebé

La actividad autónoma es una necesidad, ya desde la edad más temprana. Descubrir el mundo a partir de la propia curiosidad, de la propia voluntad de comprender y hasta de experimentar, constituye el centro de la vida cotidiana de un bebé. La motricidad libre le ofrece los medios para ello.

Desde el punto de vista del niño, según los puntos 1 y 4 mencionados más arriba:

1) El bebé decide respecto de la acción

2) Su postura es segura y, por lo tanto, está confiado en la continuidad de esa acción

Desde el punto de vista del adulto, en particular de acuerdo con los puntos 5, 6 y 8:

1) La actividad del bebé se caracteriza por la continuidad del compromiso en una acción o en la sucesión de una serie de acciones.

2) La creciente complejidad de sus capacidades motrices le permite dirigirse a experiencias cada vez más complejas.

3) La riqueza de sus intereses se revela a la luz de la variedad de iniciativas que va tomando en el transcurso de sus acciones autónomas.

La posibilidad de una continuidad en la acción y la seguridad postural le permiten concentrarse en aquello que desea hacer dando un relieve particular a la ***actitud de cuestionamiento*** que puede observarse por momentos en su juego.

Actitud de cuestionamiento

Definición: *la actitud de cuestionamiento* es un elemento primordial propio de la actividad autónoma presente en los momentos de *atención concentrada* (Anna Tardos) y es consecuencia directa de un entorno que le permite al niño desplegar sus competencias. *Expresa un momento de* ***intensa focalización de la atención*** *dirigida a un fenómeno que ha impresionado al bebé en el transcurso de su actividad.* (El fenómeno en cuestión podía estar presente en las actividades anteriores sin atraer particularmente su atención; la novedad, el hecho de que el fenómeno se vuelva interesante, *pertinente* para él, se debe, en general, a su desarrollo). *De ello se derivan una serie de acciones precisas, a menudo complejas, orientadas todas a circunscribir y/o a precisar el fenómeno por aspectos-resultados similares, idénticos o, por el contrario, diferentes.*

La actitud de cuestionamiento moviliza, interrelaciona todos los elementos de que el bebé dispone en un momento dado: su motricidad al nivel del estadio en que se encuentra, sus conocimientos y experiencias anteriores, su afectividad expresada en su interés y un nuevo factor —factor madurativo en su desarrollo mental— al que tal vez se deba la *nueva pertinencia.*

Lo que el bebé extrae como aprendizaje de un momento de actividad tal parece ser óptimo, tanto por su carácter multifactorial en lo que concierne al resultado, que respeta la complejidad de la realidad (en ese caso, de ***su*** *realidad del momento), como por la eficacia del proceso cognitivo mismo puesto en juego para realizarlo.*

El bebé autónomo y competente ejerce, en consecuencia, su voluntad, pone en juego su iniciativa, experimenta sus capacidades y límites y es el responsable de su propia seguridad y de sus adquisiciones. Elabora, en consecuencia una gran confianza en sus propias capacidades y en su eficacia. (Szanto-Feder [13])

Nota: ninguna propuesta, sugerencia o estimulación de aprendizaje puede lograr que se ponga en juego a tal punto la globalidad de la persona a la que se dirige ya que no se puede suscitar desde afuera esta actitud de cuestionamiento, con toda la riqueza de lo que

---

[13] Szanto-Feder, A. "Réflexions autour du travail de l'Institut Pikler", *Petite Enfance*, revue romande, Lausanne, Nº 72, pp. 20-28.

ya ha sido adquirido por el niño y de lo que puede ser asimilado en el momento. Es por ello que considero que esa actitud de cuestionamiento dota de un valor particular a la motricidad libre que, por otra parte, es su condición necesaria.

D. Algunos puntos que inciden en la relación niño-adulto

Con experiencia se llega a *apreciar el nivel global del desarrollo* de un bebé de un modo totalmente diferente del habitual, observando la vida cotidiana que se construye a partir de la motricidad libre. En lugar de evaluar capacidades por medio de una investigación aleatoria, esta apreciación incluirá la calidad del movimiento, al mismo tiempo que el nivel de la actividad habitual. De este modo, el temible fantasma de lo que no hace todavía, se halla ventajosamente atenuado por *lo que ya hace*. Más aun, el progreso dentro de un mismo estadio se relevará con tanto interés como el pasaje a un estadio nuevo.

Con esta visión del desarrollo, la precocidad en las adquisiciones de los estadios *pierde su carácter de criterio de evaluación*. En efecto, se debe subrayar con énfasis que, entre los niños que se mueven en libertad, la dispersión etaria de pasaje de un estadio a otro es muy amplia; pero además, el mismo bebé puede ser rápido para acceder a algunos estadios y lento para otros. Esto resalta (entre otras causas posibles) la gran diversidad de factores que, entrando en juego en forma progresiva, determinan el desarrollo y llegan a su maduración a edades variadas. Lo que, por el contrario, caracteriza este desarrollo, es la aparición, casi sin excepción y en un mismo orden, de todos los movimientos intermedios así como, en cada estadio y para cada niño, la soltura del gesto y la armonía del movimiento asimilado y, por lo tanto, la habilidad y delicadeza de los actos. *Así, uno de los criterios de evaluación del desarrollo resulta ser la calidad del movimiento en el estadio adquirido y su adecuación a la actividad compleja del niño.*

El interés de la libertad motriz, vivida de este modo desde el comienzo de la vida, no se anula en etapas posteriores. El niño de 18 meses, o de 2 ó 3 años integra en sí, por una parte, la armonía, la soltura, la buena calidad de los movimientos y la confianza en sus

propios actos y, por otra, el espíritu de iniciativa, el interés por el descubrimiento del mundo y el placer de una actividad rica y autónoma.

Es importante subrayar un punto en la complejidad de los fenómenos que determinan el deseo del bebé de estar activo: la actitud, de parte del adulto, de respeto por esa actividad, ya sea motriz o de otro tipo. Los aspectos en que se manifiesta tal respeto son, por un lado, el cuidado puesto en las condiciones materiales para los buenos movimientos y la organización de un ambiente estimulante en función del niño. Por otro lado, se trata asimismo del respeto por su comodidad corporal durante los mutuos encuentros. Pero eso no es todo. Se trata en particular de un profundo respeto por lo que el bebé hace *por la simple razón de que eso es lo que le interesa a él, al bebé.* Se jerarquiza, en consecuencia, el respeto por la persona que actúa, por encima de las funciones cuyo portador es el niño. Así, todas las acciones para favorecer las actividades de este bebé si están impregnadas por una intensa actitud de adulto, no pueden dejar de enriquecer la personalidad del niño, su seguridad afectiva y la conciencia de su autovaloración.

Ahora bien, interesa destacar que, a partir de numerosos ejemplos, se ha podido comprobar que la observación, la valorización de la actividad autónoma, es decir, de la motricidad libre, de la riqueza de la manipulación, de la exploración, de todas las iniciativas del niño durante el juego, y en su relación con el adulto, han inducido justamente ese tipo de respeto de parte del adulto que se ocupa del bebé.

E. El interés pedagógico

La motricidad libre, con sus ventajas y características, es un modo de vivir del niño.

Una expresión de la Profesora Susanna Mantovani (de Milán) en cuanto a la vida en familia, habla de *la autonomía recíproca* del bebé y de la madre. En efecto, esta práctica, que exige ante todo plenos y prolongados momentos de diálogo, de intercambio durante los cuidados, los cambios de ropa, las comidas —en tanto que la persona misma del niño está implicada en el hecho, ya que es él quien

percibe los gestos, es él quien satisface el hambre— le permite al bebé, confiado y satisfecho en su relación, aplicarse con una atención sostenida a lo que le interesa, al mundo que lo rodea, a los fenómenos por comprender. En ese caso, el adulto, seguro de la riqueza de la actividad del niño (cuyas condiciones él ha organizado), puede disponer también de un tiempo propio, sin sentirse culpable.

Con respecto a la vida en las instituciones educativas, lo que se juega es algo diferente. Después de los cuidados necesarios, los niños pueden jugar con constancia, concentración, interesados por lo que los rodea, en un entorno que el adulto ha tenido el cuidado de poner a su disposición. Esto le permite al adulto proporcionarle justamente los mismos cuidados satisfactorios a otro niño que los requiera. Los niños entonces, mientras están jugando, solicitan poco al adulto —y éste, convencido de la riqueza de la actividad autónoma, basada en la motricidad libre— se siente también libre de brindar momentos de cuidado cálidos, muy individualizados, en intimidad a otro niño. Es lo que los bebés necesitan, tanto más cuanto más pequeños son.

Sin embargo, en los jardines maternales, deben ajustarse muchos otros factores para asegurar esa calidad de juego; los cuidados son esenciales, también la motricidad libre, por supuesto, pero no son suficientes.

—Asegurar el *reposo* a cada uno de los niños cuando están cansados; proporcionarles elementos, puntos de *referencia* comprensibles para que puedan prever momentos importantes de su vida cotidiana (por ejemplo, darles de comer a los bebés en un orden determinado cuando ello sea posible; el sistema es rápidamente captado aun por los más pequeños, lo que contribuye a su sentimiento de seguridad y, por lo tanto, a la calidad de lo que vuelca en sus juegos).

—Lograr delimitar *espacios separados* para niveles diferentes de juego les permite a los más pequeños desplegar una experiencia hasta el final, sin que un bebé mayor se lo impida. Y a los mayores les evita ser importunados por el adulto, que debería obligarlos a no molestar a los más pequeños, cuando, en realidad, estos niños no hacen más que seguir su propio interés.

—También *es determinante la calidad de la confianza que un bebé puede desarrollar hacia la persona que va a acogerlo cada día*: esto depende de muchas situaciones y, sobre todo, desde el comienzo, de

la calidad de la instancia de adaptación, y luego de la calidad de la relación entre los padres y la persona que se ocupa del niño.

Para concluir

Para el bebé, el movimiento representa mucho más que un placer funcional: es una necesidad. Es a través de sus movimientos como aprende a conocer su propio cuerpo y a orientarse en su ambiente. Estos movimientos son la base de sus acciones inteligentes y de su comportamiento social. El movimiento libre favorece el descubrimiento de las propias capacidades y le brinda confianza en sí mismo [14].

El punto de vista del niño en su vivencia de lo cotidiano no es igual al del adulto. Si se piensa sólo en la sensación de comodidad o de incomodidad, el adulto la constata; el niño la experimenta, la vive y, para colmo, sin conciencia del tiempo que pasa. Pues el tiempo del bebé es, en cierto modo, infinito: el *aquí y ahora* de un malestar no se atenúa por la esperanza de que *ya pasará*... él tiene la suerte de experimentar las alegrías y placeres de sus movimientos armoniosos y de sus apasionantes juegos con el mismo tiempo sin fin, del instante.

Allí donde adultos y niños se encuentran, hay un deseo común: ambos desean pasarla bien juntos, cada uno lo intenta, cada uno en su propio terreno.

6

REFLEXIONES SOBRE UN NIÑO ACTIVO Y OTRO QUE NO LO ES TANTO

Algunos momentos de la vida en un jardín maternal:

Anaïs (de 10 meses) llega en brazos de su madre, son las 8:00 horas. Como todavía está cansada, la acostarán en su cuna para que

---

[14] Extraído del film *Moverse en libertad* de Anna Tardos y Agnès Szanto-Feder, 1995.

pueda descansar un poco, si quiere. Pero antes, aún en brazos, escucha lo que su madre le cuenta a Francisca, su cuidadora, acerca de los hechos transcurridos desde el día anterior. Luego, Anaïs ofrece una amplia sonrisa a su madre cuando se va.

La niña en realidad no se duerme, sino que descansa y observa a los otros bebés del grupo que van llegando. Alrededor de las 8:30 horas, boca abajo en la cuna para ver mejor lo que ocurre en el suelo, emite unos gritos: Francisca comprende que en ese momento quiere ir a jugar.

La habitación es grande y clara y las cunas están alineadas junto a las paredes. En el medio, hay una alfombra, más simbólica que real: una superficie de caucho, de 2 milímetros de espesor, donde se coloca a los bebés que no se desplazan aún. Por toda la habitación, hay juguetes de formas y colores variados, de madera, de plástico: baldes, sonajeros, cubos, cestitas, aros, palanganas, animalitos, etcétera.

Anaïs parece muy interesada. Hasta las 10:30 horas, ubicada entre los demás, juega a tomar y soltar un juguete, a buscar otro, a desplazarse rodando, a observar lo que ocurre e, incluso, a intercambiar miradas o gestos con Francisca. El entorno ofrece gran animación: la mayoría de los otros bebés (el grupo está constituido por diez en total, cuyas edades van de 6 a 14 meses), están en el suelo. Si alguno se cansa, permanece un rato en la cuna; otro puede estar en brazos de una de las dos educadoras o en el baño para ser cambiado.

Anaïs sabe que Francisca, su cuidadora, le dará de comer una vez que haya terminado de hacerlo con Sebastián. Por lo tanto, no hay de qué preocuparse... No obstante, por medio de suaves refunfuños, le hace saber que tiene hambre; pero, a pesar de todo, sigue jugando tranquilamente hasta que le llegue su turno.

El momento de la comida es alegre y cálido. Con Francisca se conocen bien y tienen mucho para *decirse*. Anaïs, a su manera, le da a entender a Francisca que: *esto está caliente*, *¡tengo sed!*, *no quiero más*; o bien *¿qué es eso que cuelga en tu cuello?* y *me agrada tocarte la cara con los dedos* —todo acompañado por comentarios de Francisca.

Cuando la cambian, Anaïs es muy movediza. Se da vuelta hacia un lado y otro mientras Francisca se ocupa de ella. Ambas se divierten. Finalmente, Anaïs se deja hacer e, incluso, le tiende la mano

o el pie a Francisca cuando ésta se lo solicita. Después de cambiarla, lo que ha durado un cierto tiempo, Francisca la acuesta en su cuna: es la hora de la siesta. Anaïs refunfuña lo suficiente como para responder al *hasta luego* de la educadora, se chupa el pulgar y se duerme.

Después de la siesta y de la merienda, Anaïs está otra vez fresca y sonriente y recomienza, como a la mañana, a tomar y soltar un juguete, a buscar otro, a desplazarse...

Cerca de las 16:00 horas, está cansada y se duerme en su cuna. Pero a la hora en que su madre llega, está una vez más jugando en el suelo y la recibe con un enorme grito de alegría.

Características del lugar

¿Es ésta una descripción demasiado idílica? Y, sin embargo, es real. No todos los días, pero casi todos. ¿Se está hablando de esta bebita?... sí. Pero, en lo que concierne al transcurrir de un día en ese lugar, se establecerían descripciones muy similares, por ejemplo, para casi todos los bebés del grupo, en ese momento. En detalle, nada es parecido: cada uno tiene sus horas, sus maneras de expresarse; sus juegos y movimientos difieren según la edad y el carácter. La relación que tienen con la educadora es personal. Un niño puede no estar de acuerdo en el momento que parte su madre, sobre todo si hace poco que va al jardín maternal. A veces, es la educadora la que está cansada o enferma; o puede haber problemas más o menos graves en una familia que ponen ansioso o triste al bebé.

En la vida de un bebé, sin embargo, como por otra parte en la de todos, lo que domina son los aspectos repetitivos de la cotidianidad, esos momentos en los que no ocurre nada especial, ni relevante ni sobresaliente, sino sólo los hechos cotidianos. Eso es lo que hace importantes a esos momentos, horas y días: el objetivo de los que se ocupan del bebé es también enriquecerlos y volverlos significativos.

En el cambiado, el baño, la comida, de lo que se trata es de estar juntos, valorizando esos momentos que se repiten una y otra vez. Son las ocasiones en que el niño puede sentirse amado o, al menos, apreciado por lo que es, sentirse comprendido: también allí está la

fuente de su seguridad afectiva y mental y de su alegría de vivir. En este contexto, el mundo entero le interesa, el mundo a su alcance, aquel que puede intentar comprender: una luz o una hoja que se mueve, por ejemplo, a los 2 meses; un sonajero de colores que irá a buscar rolando, a los 8; un conjunto de aros que ensarta en un vástago a los 16; jugar a *como si* o a las muñecas a los 20 o 30 meses...

Todo esto se sabe. ¿Por qué, no obstante, se debe hablar de ello? Para insistir sobre la profunda unidad afectividad-actividad: ambas son inseparables y, en cierto modo, se condicionan mutuamente.

De este modo, hablar de actividad no implica abstraerse de los vínculos, por el contrario, se los enriquece si se estudia un poco más esta área vital de uno de los protagonistas de la relación, porque implica mejorar el conocimiento recíproco. Pero nunca se insistirá suficientemente que es también gracias a los mil aspectos de la buena calidad relacional, que el niño, vitalmente feliz, puede mostrar toda la riqueza de su vida activa. Y si se ha comprendido esa riqueza y se contribuye a ella con atención y se actúa en consecuencia, su alegría de vivir no hará más que incrementarse.

Los bebés observados, en su mayoría, evolucionan —es decir, se mueven— en condiciones particulares de libertad motriz (de las que hablo más en detalle en otros capítulos). Las disposiciones esenciales en este jardín maternal son las siguientes: no se coloca a los bebés en una postura que ellos no hayan logrado controlar de un modo perfecto previamente por sí mismos; y no se los estimula a que la adopten por ningún medio. No se emplea ningún medio de contención (asiento, andador, silla alta, etcétera): por el contrario, han desaparecido del lugar. Tampoco existe ninguna estimulación directa para el juego; lo estimulante es una sensata organización del entorno, muy pensada y minuciosamente adaptada a los niños, que disponen de un espacio suficiente. El suelo es firme en el ámbito de juego y la ropa les permite movimientos cómodos.

Elementos de discusión acerca de algunos modos de hacer

En el medio cultural habitual, sentar y parar al bebé y hacerlo caminar sigue significando, para muchos ocuparse bien de él y esto

con el mismo grado de importancia que alimentarlo bien. La propuesta de no hacerlo más les resulta a muchos como el equivalente de dejar de ocuparse y, por lo tanto, que haga de todo. Pero, ¿de qué se trata en realidad?

No se trata de permitir que el niño haga cualquier cosa y, mucho menos, de dejarlo solo, sino de rodearlo de la mayor solicitud y de seguirlo en forma constante con una mirada atenta. Por otra parte, ¿cómo se puede proceder de otro modo para organizar el entorno adecuado, aquél *que el adulta adapta para él*? La cuestión es, entonces, ocuparse, pero en forma algo diferente.

No es necesario esperar hasta los 6 años o hasta los 12, para comprender que el niño tiene intereses particulares propios de su edad: desde el nacimiento posee un mundo propio fuera del adulto (o además del mundo que el adulto le propone). El bebé necesita ese mundo propio en el que se siente a sus anchas y que puede aprovechar porque dispone de variados medios para hacerlo: esto es lo que muestra a través de su actividad. Entonces corresponde conocer esos medios y asegurarle las condiciones para que pueda desplegarlos; para que pueda actuar, investigar, descubrir, aprender y profundizar por sí mismo... exactamente, ¿qué?

El bebé nunca podrá descubrir solo el uso de la palabra porque hablar es comunicación, es un hecho social. Sólo los que lo rodean podrán enseñársela, entre tantas otras cosas, por medio del uso. Y él aprenderá la lengua de su entorno.

Por el contrario, el bebé aprenderá por sí mismo, por sus propias acciones y sensaciones que un gesto o un movimiento son justos, o que un objeto es duro o blando, que un aro es lo suficientemente grande para que el patito lo atraviese o cómo hacer para que la torre no se caiga. Sólo su propia experiencia puede brindarle información acerca de ese tipo de *problemas*.

Existen diversos métodos para *hacerle hacer* cosas al bebé, de acuerdo a lo que uno piense que debe enseñarle y cómo hacerlo. Lo contrapuesto a la experiencia mencionada más arriba ¿sería dejarlo que no haga nada? ¿O no preocuparse por lo que hace? ¿Exploraría por sí mismo? ¿Se plantearía *esos problemas* por su propia voluntad?

El debate es tanto más ambiguo, en la medida en que los criterios para definir lo que se considera como mejor (tanto para el pre-

sente como para el futuro del niño) son casi tan variados como los medios previstos para lograrlo.

En cualquiera de los sistemas, hay momentos en que el niño no está directamente con el adulto... Y hay una pregunta que suele no plantearse: durante el tiempo en que el adulto no se ocupa del bebé y éste no está durmiendo, ¿qué hace? Hace *lo que puede*, aquí y ahora... Pero ¿hace siempre *lo que realmente quiere*? Las observaciones de dos niños, permiten comparar sus posibilidades:

I. Sebastián, 10 meses

Está sentado, lo colocaron en el suelo en esa posición. Su espalda está curvada. Tiene un sonajero de madera en la mano y lo sacude, lo cambia de mano. El movimiento siguiente es un poco brusco y casi se cae. Se pone rígido y se inclina hacia delante: él no se cae pero se le cae el juguete. Hace un *puchero*, afloja su crispación y vuelve a la posición inicial. Al haber perdido el objeto, intenta girar la cabeza para mirar a su alrededor. Como su cuello está tenso, no es fácil, tiene miedo de volver a perder su equilibrio. Le sonríe a su educadora. Agita las manos, pero no demasiado. Se chupa un poco el pulgar. Luego echa una mirada hacia el juguete perdido, que está muy cerca; la mano esboza el gesto de estirarse para tomarlo pero se detiene a mitad de camino: Sebastián tiene miedo de caerse. Desvía la mirada y observa un momento a otro bebé. Ve otro juguete del otro lado, esboza el mismo gesto y lo detiene, no puede tomarlo. Se chupa el pulgar y luego rezonga. Vuelve al pulgar y su espalda está un poco más curvada. Alguien entra. Al girar la cabeza sin precaución, se cae hacia atrás, las manos se estiran hacia delante y las piernas se elevan en el aire. El golpe en la cabeza es muy fuerte y se pone a llorar. La educadora llega, lo toma en brazos lo acaricia y le dice palabras tranquilizadoras. Sebastián se calma con rapidez. La educadora lo sienta otra vez. Como el niño ha emitido un gritito, ella sigue hablándole, al tiempo que le da un cubilete y luego se aleja. El bebé sonríe, se pone a jugar con el cubilete, lo da vuelta, introduce un dedo, lo cambia de mano. Segundos más tarde, el juguete escapa de sus manos y rueda lejos. Lo sigue con una mirada de decepción pero de inmediato detiene el movimiento de búsqueda: no

quiere caerse. Entonces, vuelve a mirar a su alrededor, mientras se chupa el pulgar...

II. Anaïs, 10 meses

Con un juguete en la mano, Anaïs va girando de la posición dorsal a la ventral. Ve un elefante de goma y, entonces, deja lo que tiene, y pivoteando un poco panza abajo, toma el elefante. Se lo pone en la boca y luego se coloca de espaldas, lo agarra con las dos manos. Continúa girando y, poniéndose de costado, casi boca abajo, con la cabeza erguida, se encuentra por encima del elefante. Lo desplaza hacia su izquierda. Se pone de costado y luego, pivoteando, otra vez boca abajo. Sigue pivoteando, haciendo *pasitos* con las manos mientras sus pies tocan el elefante: lo levanta con ambos pies y lo mueve. El juguete se le cae. Anaïs gira la cabeza hacia atrás para verlo; luego pivotea con todo el cuerpo, haciendo los mismos *pasos* con las manos describiendo un arco: así, encuentra al elefante frente a ella y lo toma. Se coloca boca arriba sosteniéndolo con ambas manos y luego lo suelta.

Unos segundos más tarde, se coloca de espaldas y, sin detenerse, boca abajo. Se levanta en cuatro patas y efectúa 3 o 4 balanceos (la cuadrupedia es una postura reciente); a continuación, gira sobre el vientre. Se pone boca arriba y, levantando bien los pies, los toma con ambas manos, los suelta y continúa la rotación hasta quedar boca abajo. Haciendo un pivote y dando *pasos* con las manos, toma un pequeño cubo y lo mete en un balde cercano. Le quita la vista para mirar a su alrededor y se vuelve hacia el balde que derriba a medias para recuperar el cubo; con éste en la mano, vuelve a colocarse de espaldas y luego boca abajo. Al pivotear, ve un juguete a lo lejos y lo va a buscar rolando en un movimiento continuo (espalda - vientre - espalda - casi vientre, totalizando una vuelta y media). Se adueña de él y vuelve a la posición dorsal con un juguete en cada mano.

En estas dos observaciones, realizadas en dos jardines maternales diferentes, el acento está puesto en las posibilidades de acción de los dos bebés, condicionadas por sus posturas. Destacando de entrada lo esencial de nuestra discusión:

1) De acuerdo a los criterios clásicos, Sebastián está supuestamente más avanzado en su desarrollo motor puesto que ya puede mantenerse sentado (en realidad, no sabemos si Anaïs puede).

2) De acuerdo a criterios (bastante desconocidos por el momento) basados en *la calidad* de los movimientos y las posturas, la posición sedente de Sebastián está *mal organizada* y, además, es precaria: le permite hacer sólo pocas cosas.

3) Considerando la conducta global, la posibilidad de actuar y el *querer-poder* hacer, Anaïs parece más adelantada.

Sebastián, entonces, se mantiene sentado. Anaïs, todavía no o, al menos, no lo sabemos: nunca nadie la ha sentado. Y, sin embargo, Sebastián sólo hace lo que puede, pero no lo que quiere: en las condiciones limitadas por la precariedad de su posición, no se siente seguro y no se atreve a moverse demasiado. Dejando de lado el temor de caerse, tampoco puede moverse mucho más en el asiento en el que, sin embargo, suelen colocarlo en el jardín maternal.

Anaïs hace lo que quiere con los medios de que dispone, es decir, los que posee en ese nivel de desarrollo y lo hace con agilidad, con aplomo, con interés. En lo que concierne al momento presente, Anaïs, seguramente, se siente *mejor en su piel* que Sebastián. ¿Se habrá sacrificado, no obstante, su porvenir?

No parecería, al menos en lo que atañe a su motricidad. Pues hoy se sabe que un bebé, si se encuentra en las condiciones adecuadas, actúa por sí mismo, sin que se le enseñe. Ya desde los primeros meses, investiga, descubre y utiliza variados movimientos pre-determinados (programados), cuyos progresos lo conducirán, con certeza, a sentarse, a ponerse de pie y a caminar.

Y, sin embargo, ¿hay que dejar al niño hacer? Puede no ser obvio. Y menos obvio aun si, *con la excusa de que hace cosas solo*, se lo deja *realmente solo*. Si es así, si no existe cuidado por su persona o deseo de alentar sus progresos, en ausencia de ese rico entorno afectivo producto de una solícita atención, en ese caso, no se generará nada, o muy poco. Y con toda seguridad será peor que hacerle hacer.

Pero aun así, si se reúnen todas estas buenas condiciones, ¿no debe acaso saber mantenerse sentado *a tiempo*, caminar *a tiempo*? ¿Tan grave es que se caiga de vez en cuando? Si es propio de la edad..., piensan algunos.

Este es el punto que se discute, aquí es donde se querría producir un cambio radical en el modo de mirar al bebé. Para el ser del niño, para sus sensaciones, sus dolores, su miedo... ¡claro que es grave caerse! Por otra parte, no hay edad en que no sea grave, en el momento en que nos está ocurriendo una caída.

Cuando a Sebastián se lo sienta, se piensa que es importante que aprenda esa posición. De esto *lógicamente* se infiere —sin hacerlo explícito— que lo que él haría por su cuenta *no es* (tan) *importante*, y se le pone un juguete en la mano para que no se aburra demasiado al estar sentado. Lo que se hizo al caer no es grave, se podría pensar, ¡si se lo puede consolar con tanta facilidad...!

Cuando a Anaïs se la rodea de juguetes interesantes (para ella), se piensa que es importante que se ocupe de cosas que *le parecen importantes*. Cuando se le brinda un espacio amplio y ropa que no la entorpezca, se piensa que es importante que se ocupe de cosas importantes para ella, en condiciones adecuadas a sus posibilidades. Si no se la sienta, es porque se piensa que aquello que hace por sí misma (en lugar de sentarla en esa etapa) —ponerse boca arriba, de costado, boca abajo, darse vuelta, rolar, pivotear, moverse considerablemente— *es muy importante*. Y que todos los estadios de movimiento que irá recorriendo más tarde por sí misma, antes de sentarse, sin que esto sea "urgente", son igualmente importantes.

Cuando se comprueba que sus movimientos tienen soltura y que no se cae con frecuencia, que tiene una manipulación más rica y elaborada porque no debe preocuparse por un equilibrio precario, entonces se concluye que esto es verdaderamente ventajoso.

Sebastián tiene un desarrollo normal. Entre otras cosas, ha respondido bien a los tests: ese día, cuando se le propuso la prueba, efectivamente, *...puso el cubo dentro de la taza después de la demostración* (ítem del test de Brunet-Lézine para 10 meses).

Se ha visto que a Anaïs le resulta apasionante, entre otras cosas, encontrar objetos al azar en medio de sus desplazamientos, objetos que ella pueda meter en un recipiente o, a la inversa, recipientes donde pueda poner y sacar con frecuencia, incluso a lo largo de un solo día. Anaïs varía el modo de aproximarse a ellos, la manera de meterlos y sacarlos, varía los objetos que introduce y los recipientes donde lo hace. Esta es la razón de estar atentos a que la niña pueda pasar horas moviéndose a sus anchas y encontrando

objetos que le interesen y con los que pueda hacer lo que desee, para lo cual no necesita ninguna demostración. Imitará al adulto en otros momentos y para otras acciones. En este caso, está realizando una operación intelectual mucho más compleja, al organizar por sí misma, a partir de elementos dispersos a su alrededor, la situación del recipiente y del cubo y las acciones para poner y sacar.

En estos momentos los criterios acerca del nivel actual del niño (ya sea respecto de la motricidad o del desarrollo de la inteligencia) que informan en cuanto a lo que **puede realizar**, merecerían o, mejor dicho, deberían completarse y reformularse en torno a lo que el niño **quiere**. Este criterio es más dinámico: si el bebé quiere actuar, si tiene deseos de actuar y si las condiciones son buenas, hará lo que pueda hacer; más aún, lo experimentará, lo perfeccionará y terminará por hacerlo lo mejor posible para él.

Por el contrario, si está en una situación pasiva, si no actúa *por el hecho de que su cotidianidad no le genera el deseo,* a pesar de que **podría,** existe un problema en su persona referido a condiciones corporales inadaptadas a sus medios, o a un problema del entorno, inadaptado a sus necesidades o, incluso, un *problema afectivo con sus allegados*.

Como corolario de esta reflexión, se puede volver a precisar que esta manera de considerar al bebé que actúa por su propia iniciativa, por sí mismo, en relación con su desarrollo motor y con el descubrimiento del mundo circundante, no desestima en absoluto el papel del adulto, muy por el contrario. La atención personalizada para comprender bien las muy variadas necesidades específicas de cada niño exige del adulto una gran disponibilidad.

CAPITULO II

LOS PROFESIONALES. LOS NIÑOS. LOS PADRES

Para quien no separa, en forma arbitraria, el comportamiento de las condiciones de existencia propias de cada época del desarrollo, cada fase es un sistema de relaciones entre los recursos del niño y el medio, que hace que se especifiquen recíprocamente.

El medio no puede ser el mismo a todas las edades. Está formado por todo aquello que permite que el niño ponga en juego los recursos de que dispone, para obtener la satisfacción de sus necesidades. Pero, por ello mismo, es el conjunto de los alicientes sobre los que se ejerce y se regula su actividad.

Cada etapa es, a la vez, un momento de la evolución mental y un tipo de comportamiento.

HENRI WALLON

La evolución psicológica del niño (trad. M. Miranda Pacheco), 7ª edición, Barcelona, Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1984

1

CALIDAD DE LA ACOGIDA, CALIDAD DE VIDA

La diversidad cultural. El sentido que da el adulto a la acción del niño. Condición del adulto. El tiempo íntimo del bebé

Como psicóloga en jardines maternales durante muchos años, mi primera preocupación en los equipos siempre ha sido *promover la salud*. Esto conlleva una actitud muy precisa: ¿cómo organizar cada día, para asegurar una vida cotidiana interesante tanto para los niños como para los adultos? Los puntos de referencia, de anclaje, se plantean, entonces, en términos de un amplio marco que apunta al desarrollo normal y no en términos de lo que hay que evitar, lo anormal, lo patológico.

Promover significa no dejar librado al azar ningún aspecto de la vida cotidiana que dependa de nuestro discernimiento, conscientes de que estos aspectos constituyen un sistema interdependiente: cualquier cambio de un elemento provoca modificaciones en los otros y esto debe ser previsto y considerado.

Por otra parte, la vida cotidiana del bebé es una sucesión de grandes o pequeños eventos (pequeños sólo para nosotros, no para él) vividos por el niño en un presente absoluto, sin pasado ni futuro para relativizarlos y tanto más absoluto cuanto más pequeño es. Se puede afirmar que carece aún de una *vivencia del tiempo que pasa,* o la tiene en muy pequeña medida. Por esta razón, creo que gestionar la vida cotidiana de los bebés es *una gran ciencia de los pequeños detalles.*

Los ejemplos que voy a citar se prestan a dos consideraciones:

La primera se relaciona con el medio profesional en el que me desenvuelvo y, en consecuencia, la mayoría de los sujetos presentados como ejemplo son bebés de jardines maternales o de casas cuna. Supongo, no obstante, que no resultará difícil encontrar ecos de estas situaciones a quienes se desenvuelven en ámbitos de trabajo diferentes, con niños de la misma edad u otras o, simplemente, en familia.

La otra consideración es que algunos ejemplos proceden de lugares lejanos, de elementos percibidos en el transcurso de mis viajes por diversos países. En este sentido, quiero destacar hasta qué punto estos viajes me han servido para relativizar mis certezas. Ver, por

ejemplo, ojos tan brillantes o sonrisas tan amplias y diáfanas como en algunos bebés marroquíes o, incluso, en bebés de pueblos originarios de América del Sur, pegados casi todo el tiempo a la espalda de sus madres, durante su primer año de vida. Ahora bien, la actividad autónoma a esta edad, que en estos bebés está prácticamente ausente, es uno de mis valores esenciales. Dada su manera de vivir y su cultura, tal vez gocen de una seguridad afectiva (brindada por esta proximidad corporal continua) de la que no disponen necesariamente aquellos que tienen mayor acceso a la actividad autónoma; hay que garantizar esta seguridad, es cierto, ¡pero, tal vez por otros medios!

¿Se llegará un día a afinar los instrumentos, aun dependiendo de las evoluciones inevitables, reteniendo lo que es bueno para los niños aquí y en otras partes? Es un trabajo complejo porque no se trata de proponer, por ejemplo en la cultura francesa, que las madres carguen a su hijo casi todo el tiempo. En efecto, el ambiente cultural de cada sociedad es diferente. Esto significa que, mentalmente, en la actitud de estas madres, los eventuales elementos concomitantes a esta práctica no serían en absoluto los mismos que, por ejemplo, los de las madres de los pueblos originarios de América del Sur.

Estoy convencida, como todos nosotros, de que el futuro adulto que, hoy, es el niño, se beneficiará con una acogida de calidad. *Pero no se puede perder de vista lo más importante: aprovechará esta acogida de calidad sobre todo aquí y ahora, en su presente.*

Al decir esto, quiero insistir sobre lo que está viviendo aquí y ahora este niño de dos días, de diez meses o de dos años que está frente a nosotros porque, de vez en cuando, debemos hacer el esfuerzo de revisar ese *futuro color de rosa*, que le esperaría gracias a un método, particularmente eficaz si se aplicara a tiempo (pero sin preocuparse demasiado por lo que le produce en este momento determinado) para retornar a un presente menos exultante, pero que el niño lo viva, tal vez, de modo más satisfactorio, ya que él no es capaz de aprehender el futuro.

Estas son algunas reflexiones preliminares sobre ciertos puntos de referencia más o menos comunes a pautas de acción a veces muy diferentes.

Algunos elementos presentes en estas diferencias

La acogida, en sentido amplio, de un niño en un ámbito de intercambio social depende, de modo directo, del lugar que ocupa el niño en una determinada cultura y de la imagen que se tiene de él. Ambos factores condicionan profundamente las disposiciones que una sociedad está dispuesta a adoptar para recibirlo. Sin embargo, se trata de un fenómeno dinámico: esos procedimientos e iniciativas se van amplificando y retornan a la sociedad, realimentando la imagen del niño y modificando su lugar en ese contexto cultural. Lo que resulta apasionante, es la diversidad de los aportes en relación con este problema, generados por las diferentes culturas, en momentos tan distintos de la historia y cuya evolución ha seguido direcciones tan disímiles. Creo, así, que no existe una meta en la que todos deberían converger o a la que habría que llegar, sino que hay, aquí y allá, cosas para meditar, para absorber, para reflexionar, para adoptar o para rechazar o descartar.

Existe una cuestión que ha sido y sigue siendo debatida: ¿es necesario llevar a un bebé a establecimientos infantiles (jardines maternales, guarderías a tiempo parcial, casas cuna, etcétera)? ¿Es bueno para él o no lo es? ¿A qué edad? Pero, ¿se trata acaso de preguntas demasiado abstractas en que a veces estas opciones no están al alcance de todos? Puede ser que no haya otra solución... o que no exista la adecuada... Entonces, hay que desplazar la reflexión y señalar que, si hace falta recurrir a ellos (o la elección es posible), es imprescindible que *sean espacios de calidad*.

Las *diferencias culturales* están siempre presentes en las múltiples situaciones de encuentro entre individuos. Son difíciles y aun dificilísimas de manejar, ya que se sitúan en un nivel en el que, si bien por momentos es posible hacerlas conscientes, funcionan, en la comunicación, al margen de cualquier reflexión: es el nivel afectivo, emocional.

Les ilustro este concepto con un ejemplo: durante mi viaje a los Estados Unidos, unas personas que se habían instalado allí recientemente me comunicaron que, al comienzo, habían sentido una muy cálida recepción por parte de la gente con la que se encontraban y luego su sorpresa iba hasta la decepción, cuando descubrían que, acto seguido, las mismas personas, casualmente, ni siquiera registraban

su existencia. Entonces, vinculé ese relato con una similar sensación de inadecuación en el transcurso de una visita a un jardín maternal en Los Ángeles. Pude apreciar la gentileza y la sonrisa igualmente amable de los adultos, mientras que en ningún momento me fue posible observar un hecho, un gesto o una palabra similares, en relación con lo que hacía o expresaba un niño.

Esto equivaldría a decir que todo un grupo (toda una cultura) ha elaborado y transmite un sentido diferente respecto de esa sonrisa, de lo que vehiculiza como sentimientos en otros grupos o en otras culturas. Y, por más que uno lo sepa, se deja llevar por esa vivencia. Me digo a mí misma: ¡qué incómodo debe de ser, tal vez, para los norteamericanos, ver nuestro rostro sin una sonrisa!, porque esa expresión, eventualmente, transmite un sentido mucho más fuerte para ellos que para nosotros. Sería cuestión de preguntarles...

Este problema es parte integrante de la cotidianidad. Existe una infinita cantidad de niños que viven *dualidades*, a veces con profundos conflictos, y es imposible eliminarlos o anularlos de un plumazo de buena voluntad hacia una u otra de las partes; y, por sobre todo, no hay que negarlos, sino intentar hacerlos conscientes del modo más claro posible. De esta manera será factible manejarlos. De todos modos, aun en medio de la diversidad de modalidades y de individuos, algo debe permanecer constante: el respeto de la diferencia, que se basa en la curiosidad respecto del otro y en el intercambio.

Otro problema que se presta a discusión es el de considerar qué es bueno para el futuro, para el buen desarrollo del niño. Ahora bien, incluso apuntando a *objetivos* precisos, pueden existir importantes divergencias. No se trata sólo de diferencias históricas, sino también conceptuales, problemas de apreciación respecto de lo que se considera esencial o accesorio. Una vez más, no se trata únicamente de opciones individuales sino, además, de sociedades diferentes a las que el niño deberá integrarse.

Existen también las *corrientes*. A veces se popularizan de un país a otro o de un círculo a otro, conceptos que suelen cristalizar, en mayor o en menor medida, ciertas preocupaciones: en algunos casos el desarrollo intelectual o cognitivo, en otros, el afectivo. Pero también hay quienes, no se lo puede ocultar, se oponen a ciertas corrientes (o a ciertas personas), criticándoles su *sensiblería*; o a otras, el hecho de que su ciencia sería *deshumanizada*. ¿Es esto

siempre falso? ¿O a veces es cierto? A fuerza de escucharse, confiando en que también el otro, a su modo, quiere el bien del niño, es posible atender a sus razones y enriquecerse con ellas, descubriendo elementos en sus puntos de vista que, tal vez, hasta entonces se habían escapado.

Es muy importante consensuar puntos de encuentro, pues el niño es siempre una entidad en quien las funciones se interpenetran. Los adultos *analizan*, pero él, por su parte, no puede: el niño toma, elabora y produce todo con todo, *sintetiza*. Dicho así, de modo tan directo, parecería una verdad básica. Sin embargo, cuántas metodologías vemos, en las que el adulto olvida esta verdad tan simple. Algunos ejemplos elementales: existen guarderías donde se practican *rapidito* los cuidados ¡para tener más tiempo para *la relación*! (¿cómo se le explica al bebé que la indiferencia por sus sensaciones no forma parte de *la relación*? —relación de indiferencia, en este caso—); u otras en las que todo aquello que el bebé puede hacer por sí mismo sólo es tenido en cuenta para considerar *la elaboración de la frustración* (por desgracia, esta es una cita). Sin embargo, ¡cuánta riqueza se hace evidente desde un comienzo, al ver todo lo que puede hacer para ir conociendo el mundo en el que va a vivir!, ¡cuánto interés y perseverancia para comprender ese mundo! Y, con toda naturalidad, añado: ¡cuánta riqueza y valor agregado existe en la relación con el adulto cuando éste comprende el alcance que esto tiene para el bebé!

Cuando uno se ocupa de un niño o, más aún, de grupos de niños en el transcurrir cotidiano, al ser responsable de su evolución, la visión de la globalidad es necesaria. Sin embargo, no todo el mundo es consciente de hasta qué punto este enfoque puede no existir o ser insuficiente. Por otra parte, ¿existe acaso una medida absoluta? A fuerza de conocer numerosos equipos de trabajo y sin cuestionar de ningún modo su buena fe, puedo decir que todas las variantes se encuentran en la naturaleza. Ellas dependen de los conocimientos adquiridos (que se van ampliando), de cuánto se es consciente de la interdependencia entre los factores conocidos (*se trabaja* sobre uno, dejando de lado los otros o, por el contrario, se sabe que todo cambio provoca otros y se intenta tenerlos en cuenta). También dependen de cómo se eligen los marcos de referencia cuando se trata de efectuar ajustes. Por ejemplo, si se quiere asegurar la buena marcha de una institución, ¿se intenta adaptar a los niños a ella o se

procura adaptar al máximo su funcionamiento en pro del bienestar de los niños?, etcétera.

La complejidad de la vida y del desarrollo y la diversidad en el seno de un grupo de niños no permiten aportar soluciones perfectas, que sean las mejores en todos los ámbitos y para todos los bebés; es una de las grandes frustraciones de este trabajo. Creo que es necesario, por lo tanto, buscar *soluciones óptimas* (es una expresión matemática) que serán, con seguridad, parcialmente satisfactorias para tal o cual niño pero que, no obstante, no excluirán totalmente a ninguno. Ahora bien, esto significa que hay que negociar *compromisos*, lo que me lleva a subrayar un factor más en la diversidad del trabajo de equipo: la desigual importancia que unos y otros pueden acordarles a las prioridades en esos compromisos, aun cuando haya coincidencia en el resto de los factores.

Los *circuitos*

En ocasión de un seminario sobre el control de esfínteres, la Dra Falk [1] (quien trabajó con la Dra. Pikler durante muchos años y asumió la dirección del Instituto cuando ésta se jubiló) pasó revista a los muy variados hábitos culturales existentes en este terreno. Entre muchos otros aspectos tratados, yo querría citar uno: parece que estos hábitos están en estrecha relación con el modo más o menos agresivo en que algunos pueblos, aún llamados *primitivos*, se insertan en su entorno: un modo guerrero o un modo pacífico... Cuando el control de esfínteres se obtiene por métodos agresivos, por la fuerza, el niño aprende la agresividad; cuando se lo logra por métodos suaves, el niño aprende la suavidad. Se trata, en consecuencia, de una adaptación a necesidades de supervivencia del grupo. Hay en ello una especie de ovillo que resulta difícil desatar sólo por uno de sus extremos y, sobre todo, a partir de criterios externos, no pertinentes, podríamos decir, para una cultura dada, de acuerdo a sus propias condiciones de supervivencia.

---

[1] Falk, J., Vincze, M. "La adquisición del control de esfínteres", *La Hamaca*, Nº 8, Buenos Aires, FUNDARI, 1997. FILM: J. y J. Robertson. Laura, una niña de 2 años va al hospital, 1952. FILM: Íd., Al hospital con mamá, 1958.

También en toda vida están presentes con frecuencia los *circuitos cerrados y los círculos viciosos*.

En cada época y lugar existen tópicos predominantes, en torno de los cuales se agrupan los otros factores, así como las pruebas para corroborar la eficiencia de las disposiciones asumidas. Les daré un ejemplo. En una época, cuando un niño ingresaba a un hospital, se lo separaba cuanto antes de los padres, así dejaba de llorar más rápido. No era cuestión tampoco de aceptar visitas: —*Dense cuenta,* —se sostenía— *cuando ustedes se vayan, se pondrá a llorar ¡y ya se ha acostumbrado a estar aquí!* Y la prueba de que esas disposiciones eran justas, lo que cerraba así el circuito, era que los niños no lloraban, o no lloraban más después de un cierto tiempo. Se pensaba que el llanto infantil no significaba otra cosa que un estado inmediato y, de todos modos, no significaba nada grave puesto que en un niño tan pequeño, bastaba con lograr que dejase de llorar para poder considerar que todo marchaba bien.

Sin embargo, en un momento dado, se planteó una pregunta: ¿cuál es el sentido de ese silencio?, pues otros desarrollos habilitaron la duda. Bajo el impulso de los trabajos de Robertson y de Bowlby, con la ayuda de nuevos modos de observación y de reflexión, se hizo evidente ahora de que ese silencio puede ser señal de una profunda angustia, de desesperación, de una *adaptación a lo peor*. El circuito entonces se quebró en uno de sus puntos: la adecuación de la pauta dejó de ser aceptable como prueba. De pronto, todo es puesto en duda: los fines y los medios. Si lo que realmente ocupa el centro de las preocupaciones es el bienestar del niño, uno se ve obligado, de aquí en más, a reconstituir un nuevo andamiaje, teniendo, como clave, la nueva comprensión del llanto del bebé, que incluye la complejidad de sus significaciones y su lugar en la vida psíquica en general. (Ahora se admite que llore ante la partida del padre, siempre y cuando tenga garantías, según lo permita cada situación, de que no será abandonado.)

En otro hospital, en el norte de la Argentina, he visto una sala donde había unos 20 bebés muy pequeños; junto a cada cuna, había una banqueta oxidada, a veces rota, que estaba destinada a uno de los padres, en general la madre, por una sencilla razón: falta de personal. Una madre de 26 años, desdentada, vestida con harapos, proveniente de un pueblito distante a 100 kilómetros, pasó en ese asiento las tres semanas de internación de su bebé. Su hijita, de un año,

había sido operada de una malformación del pie, intervención muy dolorosa. Sin embargo, ¡qué ojos brillantes, qué sonrisa confiada en el mundo entero cuando paseaba su mirada de las visitantes a su madre y de su madre a las visitantes!

Posiblemente el circuito se quiebre, es deseable que suceda, pero que no sea a costa de la pérdida de confianza de la pequeña.

Hay circuitos *comunes* que nos acompañan todos los días.

Los sistemas para enseñar, estimular o *activar* a bebés (el término se elige según la idea de moda), proponen obtener en él tal o cual manifestación importante para el desarrollo de tal o cual función. La verificación del resultado forma parte del sistema.

Por ejemplo, cada juguete educativo determina una función precisa, analizada previamente. Con mayor o menor rigor, el adulto le enseñará el modo de jugar con ese objeto. Al ejecutar la tarea con celeridad y sin fallas (verificación), el bebé aprendería la función sin el arduo trabajo de análisis que se le habría evitado. Por otra parte, el adulto se asegura de que todas las funciones que considera necesarias sean asimiladas. Cuando los niños no responden según lo esperado ¿en qué momento se rompió el circuito? ¿Es a nivel de un objetivo demasiado analítico según los conocimientos actuales? ¿O a nivel de los medios que se usan (pues una mejor comprensión de la autonomía en el juego permite cuestionar la enseñanza, el adiestramiento, la disciplina y la obediencia)? ¿O tal vez los criterios de verificación han resultado inoperantes en el largo plazo?

Otro circuito temible, sobre todo en mi ámbito, es el del desarrollo motor que precede a la marcha. Existen, obviamente, elementos neurológicos que el médico desea conocer para asegurarse de la indemnidad del sistema nervioso infantil. Explorará, por ejemplo, si el tono axial evoluciona con normalidad. Por hábitos arraigados en lo cotidiano, le preguntará a la madre si su bebé se mantiene sentado. ¿Quién podría aseverarme que es posible, fácilmente y sin un atisbo de ansiedad, responderle al médico que no, incluso repetidas veces? Aun cuando el profesional quiera parecer tranquilizador, de todos modos ha formulado la pregunta. Por lo tanto, el bebé debería... En consecuencia, se lo sentará, no sólo para saber si puede mantenerse (para poder informarle al doctor), sino para que aprenda — ¡porque debería! Crispado, inmovilizado, el bebé terminará por mantenerse sentado.

En los tests de Brunet-Lézine [2], entre decenas y decenas de preguntas formuladas, en particular respecto del desarrollo de la (*psico*)motricidad del bebé, ¡sólo *dos*! conciernen a lo que el bebé haría por sí mismo. El resto se refiere a sus reacciones en situaciones y posturas provocadas. Otro circuito abrochado: se le *hace hacer* tal o cual ejercicio en su casa, no necesariamente para lograr ciertos desempeños, sino simplemente —puesto que se ha planteado la pregunta— porque se lo supone normal.

La propuesta de Pikler sobre el desarrollo autónomo de los movimientos representa *otro circuito*, el de una vida cotidiana con movimientos armónicos: posturas en las que el niño vive su equilibrio perfectamente seguro, ya que ha sido él mismo quien las ha *creado* (se ha puesto en esa posición por sí mismo); gestos flexibles y elaborados muy tempranamente, ya que han sido adquiridos en posturas dominadas; la implicación de su cuerpo por entero en los actos; una actividad sostenida y continua, pues el niño *dispone* de su cuerpo en forma constante, y un *ritmo de evolución propio* de cada bebé (por lo tanto muy diferentes unos de otros) antes de sentarse o ponerse de pie.

Los ejemplos, las metas cotidianas, los medios para lograrlas, los criterios para verificar si se han logrado, en estos casos, no hay correspondencia alguna entre ambos circuitos. Imposible establecer una comparación con lo que está en juego: ¿rapidez del desarrollo? no es la finalidad en Pikler; ¿calidad del movimiento? desconocida para los clásicos (en efecto, la idea de *bebé* ha rimado siempre con esa torpeza tan tierna..., con ese modo tan gracioso que tiene el bebé de perseguir su equilibrio). ¿Qué tipo de actividad en cada caso? ¿Cómo comparar?, etcétera. Es por lo tanto difícil romper uno de los circuitos a partir de criterios apreciados por el otro circuito.

Con frecuencia, me parece que los adeptos al *circuito Pikler*, logran romper el *circuito clásico*, a través del reconocimiento del valor que tiene para el niño aquello que hace en su intento de comprender el mundo al que ha llegado, de acuerdo a su modo personal..., considerando así un elemento esencial: la actividad, el juego

---

2 Brunet, O., Lézine, I. *Le développement psychologique de la première enfance*, P.U.F., 1971.

autónomo (cuya calidad y riqueza óptimas, dependen de la libertad motriz según lo propone Pikler).

Un circuito más por aquí y allí por momentos, ¿por momentos históricos? Por ejemplo, una sociedad que tiene la necesidad de armar un ejército de ejecutantes obedientes, seguramente no hará lo que esté en sus manos, por más que enuncie las mejores intenciones, para que todos dispongan de los medios que les permitan desarrollar al máximo sus propias potencialidades.

Esto me lleva a reflexionar sobre uno de los obstáculos que aparecen en ciertas discusiones: existen a veces dificultades para rescatar una línea común, ya que en la base de cada reflexión, se encuentran *aprioris*, ideas y preconceptos —y eventualmente ideologías— anteriores a la discusión que, a veces, son totalmente divergentes. Ahora bien, lo que caracteriza a la mayoría de estos *aprioris* es que no hay una conciencia de la necesidad de hablar de ellos (tal vez ni siquiera son formulados), se cree que son evidencias y, por lo tanto, evidentes para todos.

Algunos circuitos que funcionan como círculos viciosos pueden ser desarmados, justamente, por la pérdida, la relativización o la clarificación de la validez de sus *a priori*.

¿Qué sentido tiene para el adulto lo que hace el niño?

Considero que este es el nudo (el *a priori*) de la comprensión de numerosas conductas del adulto y, en consecuencia, de las reacciones del bebé. La calidad de la acogida que se le brinde estará profundamente impregnada del valor que le acuerde a aquello que proviene del niño, el sentido, la significación de su comportamiento.

Existen discusiones en torno de la actividad (más o menos) dirigida y de la actividad autónoma. Estos son dos ejemplos extraídos de mi experiencia.

— En el primero, se trata de una sala de juego de edad intermedia, en un jardín maternal, en la que suelen encontrarse unos quince niños que permanecen allí en el intervalo entre dos actividades dirigidas. Hay un camión de madera a su disposición y una gran alfombra sobre la que se encuentra, apoyada contra la pared, una educadora. Su función es vigilar mientras las otras educadoras to-

man un café. Los chicos deambulan, lloran, se chupan el dedo... excepto cuatro, que se pelean por lograr el mejor lugar en el regazo del adulto. Me explican que es el momento de la actividad autónoma de los niños y que eso significa que el adulto los deja jugar sin intervenir.

— En otra ocasión, en otro jardín maternal, se me solicita que observe a Pedro, de 19 meses, que acaba de incorporarse a un grupo de 5 niños de aproximadamente 22 meses. Me piden consejo y quieren saber qué hacer con él, pues es incapaz de integrarse, tiene caprichos y molesta a los demás.

Esto es lo que pude observar: los niños acaban la sesión-bacinilla (todos juntos, en el baño) y, de inmediato, se les pide (a algunos, que no son muy rápidos, incluso se los empuja) que vuelvan a la sala. Al pasar delante del adulto, cada niño recibe un juguete educativo que ha señalado con el dedo (los juguetes están ordenados en estantes a una cierta altura). Conociendo las reglas, cada uno se dirige a una mesita individual preparada, se sienta y ejecuta los gestos adecuados a ese juguete dado. Pedro es el último. Está fascinado por los juguetes que ve pasar con avidez y olvida que debe señalar uno. El adulto, pierde la paciencia y le pone uno en las manos con cierta violencia señalándole que se siente en su mesa. Pedro camina con paso vacilante, se queda parado y toquetea distraídamente su juguete, ya que no puede dejar de mirar el de su vecino. En un momento dado, va hacia éste y quiere quitarle una parte pero el adulto interviene y lo manda a su lugar. Luego un niño ha terminado su tarea y le devuelve el juguete al adulto. Éste lo felicita y les pide a los otros que se apuren, ¡ya podrían haber terminado! Pedro se agita, comienza a temblar y corre hacia el rincón más alejado de la habitación abrazando con fuerza su juguete, que deposita bajo la cuna; sale corriendo hacia un niño al que le arranca un elemento de su juguete y lo lleva corriendo debajo de la cuna. Se aleja otra vez, le arranca otra parte a otro, vuelve bajo la cuna y manosea sus adquisiciones, las manipula febrilmente. Mientras tanto, los otros han terminado y se encaminan a la sala de psicomotricidad. Pedro sale de debajo de la cuna (el adulto no le ha dirigido la palabra) y, balanceando los brazos, sigue al grupo...

(Confieso haberme dicho a mí misma que debía ser muy humilde antes de brindar mi parecer: porque como tuve que observar pri-

mero me di cuenta de que no había podido aconsejar *por adelantado* el modo prudente de integrar a un niño en un grupo nuevo).

Luego, cuando tuve la ocasión de crear un buen clima para hablar comenté que, según mi opinión, después de haberlo observado como a los demás, Pedro me resultaba el único todavía *realmente sano* del grupo, ya que conservaba intactos su curiosidad, su deseo, su iniciativa y su capacidad de actuar según su interés... y que con adultos que sostuvieran esos valores no habría tenido ningún problema. Por el contrario, me parecía que los otros chicos eran los que tenían problemas, al perder todas esas capacidades (con un poco de audacia, diría que sufrían de *¡hospitalismo de actividad!*).

Podríamos formularnos una pregunta: *Teniendo en cuenta esa pérdida, ¿qué han ganado, al menos, estos niños?* Pienso que los adeptos a esta práctica tendrían, sin duda, mucho para decir. Ese sería un primer nivel de discusión, el teórico.

Aquí preferiría trascender el marco de los conceptos. Querría comentar que, en el primer ejemplo, lo que el niño hace no tiene ningún sentido particular a los ojos del adulto quien, en consecuencia, no capta que el niño no puede hacer nada en ese desierto que él le ofrece. Y que, en el segundo ejemplo, lo que el niño hace tampoco tiene ningún sentido particular a los ojos del adulto quien, en este caso, no percibe que lo que le hace hacer sólo tiene sentido para él, para el adulto. Éste experimenta así la satisfacción de su propia competencia, ya que los niños funcionan como él quiere verlos funcionar (esto es lo que Pedro pone en jaque).

— Wallon, cuando reflexiona sobre la enseñanza, piensa que uno de los escollos de los métodos tradicionales es que aquello que el niño hace espontáneamente constituye, para el adulto, un sinsentido o un error, es más, sea lo que sea, carece de interés; es por ello que, desde un principio, no se le presta ninguna atención. Más aún, el adulto temería perder su ascendiente sobre el niño, perder su rol...

Como complemento, les ofrezco aquí algunos ejemplos de vocabulario obtenidos al azar de discusiones llevadas a cabo en diferentes seminarios o encuentros; se trataba de comprender el sentido profundo que esconden las PALABRAS o las expresiones de algunos adultos en relación a la acción de los niños:

—¡Para fastidiar! —De qué no sería capaz el niñito nada más que

para fastidiarnos, como beber para llenarse el estómago (así se llena y se niega a comer, todo para fastidiarnos). *—Para que no pueda molestarnos de esta manera, no le damos agua hasta terminar de comer y entonces que no la vea...* (Esta era una práctica general durante años, no hace tanto tiempo...). *—O no quiere dormir; o agrede al compañero (siempre para fastidiarnos)*, etcétera. Si se diera crédito a algunas personas, los niños no pensarían más que en eso durante todo el día: cómo molestar al adulto. Un grupo entero pudo tomar conciencia de ello, en un momento de las discusiones, entre las risas de todos.

—Los encerramos entre dos puertas (en un pasillo estrecho entre la sala de juego y el patio) para que haya tranquilidad. Los bebés tenían entre 11 y 14 meses...

—Se los mantiene ocupados mientras esperan. Un grupo de 14 niños, de 10 a 16 meses, apiñados en un minúsculo baño. Para eso, instalan una radio encendida en el piso delante de las narices de 8 niños sentados en su bacinilla, mientras que los otros corren para todos lados, lloran y gritan... Los dos adultos que se ocupaban del grupo no querían separarse, para permitir que los niños se acercaran de a poco o, al menos, en dos grupos: ellas sentían que no podían lograrlo solas.

—El niño *caprichoso* pertenece a lo cotidiano. En un curso de formación, con mis colegas habíamos analizado los caprichos más evidentes reportados por los participantes: entre todos, y a fuerza de indagar a fondo lo que ocurre en esos casos, se llegó a la conclusión de que todo *capricho*, sin excepción, ¡era producto de la inconsecuencia del adulto!

—Se les permite salir al patio *para que se descarguen...* (después de *la media hora de actividad*, antes de la sesión-inodoro); etcétera.

Lo que sigue no lo he extraído de una discusión, sino de un artículo: se trata de *la importancia de la repetición* durante los cuidados, en el transcurso del desarrollo temprano del bebé, enfoque con el que estoy totalmente de acuerdo. Se plantea, asimismo, el problema de no dejarse encerrar en ella: esto crearía el riesgo de la instalación de estereotipos y una evolución hacia funcionamientos de tipo autista. Una vez más, de acuerdo. ¿Qué hacer entonces? El autor propone que el adulto incorpore cambios de vez en cuando... (¡Y la propuesta consiste en hacerle cosquillas al bebé!). He debido releer

el texto varias veces para comprender lo que me molestaba de la propuesta (sumado al hecho de que hacerle cosquillas al bebé me parece *inadecuado* en una relación calma y confiada).

En realidad, el autor considera al bebé como un receptáculo, que no hace más que reaccionar, pero de ningún modo como alguien activo. Sin embargo, el autor no se ocupa en absoluto de niños profundamente carenciados (que permanecen inertes o pasivos durante los cuidados), sino de bebés vivaces y normales. Me pregunto si alguna vez ha presenciado una escena de verdadero júbilo durante los cuidados o el baño... ¿No ha observado, acaso, que nunca, pero nunca, un momento de cuidado se parece a otro, aun cuando los gestos básicos o los hechos globales mantengan una cierta regularidad? ¿No ha reparado en todo aquello que un bebé feliz puede iniciar, siempre en forma renovada (también porque va creciendo) con el adulto? No... Y me parece que la razón sigue siendo la misma: lo que el bebé hace carece de sentido, de novedad o de cualquier otra cosa (si no es incomodar al adulto en la ejecución regular de las repeticiones); lo único que tiene sentido es lo que el adulto, inteligente y reflexivo, le propone.

—Existe un terreno en el que, muy a menudo, no se tiene demasiado en cuenta lo que el niño muestra: sus *sensaciones de pérdida de equilibrio*. Se provocan adrede los reflejos de Moro (y, por lo tanto, al margen de una necesidad médica) sólo para mostrarles a los padres de qué se trata. Se coloca sentado al bebé pequeñito y parece que resulta divertido ver cómo se desploma o cómo no logra sostener la cabeza... Más adelante, se lo sienta para que aprenda a hacerlo, se lo pone de pie y se lo suelta (¡qué gracioso es verlo perseguir su equilibrio!) también para que lo aprenda... ¡¿Así que no lo sabe?! Bueno, como es pequeñito... no es grave...

Ahora comento otros ejemplos en los que los actos del niño son considerados de manera diferente.

— Bajo la formulación de los principios que este equipo al que nos referimos [3], sostiene en su trabajo, es posible comprender que aquello que el niño hace es claramente más importante que en los otros casos. En efecto, se habla de reconocer, en las diversas situa-

[3] "Comment travaille une équipe hongroise", *Vers l'éducation nouvelle*, 1990, Nº 439 y 440.

ciones, los signos y señales diferenciados de cada niño, en lo que concierne a sus actividades de orientación-búsqueda, de acuerdo a sus intereses, a sus iniciativas. Se trata de comprender los pedidos de ayuda; identificar una *negociación-intercambio-compromiso*, así como las señales de oposición, de repulsa o de rechazo... La competencia del adulto se define por **su capacidad de comprender a cada niño en particular, en cada situación, por una parte, y de responder a ello de manera adecuada, por otra**

En los cursos de formación utilizo frecuentemente un montaje de películas titulado: ***¿Qué hace el bebé que no hace nada***? El trabajo consiste en identificar los pequeños detalles de la realidad vivenciada por el bebé, y otorgarles, justamente, ese estatus de vivencia.

Un ejemplo referido a la coordinación óculo-manual: se trata de una niñita de 3 meses y 27 días. Está jugando con sus manos, tomando una con la otra, observándolas en conjunto y luego por separado. Cuando una de las manos queda aferrada a su ropa, experimenta una gran sorpresa; no comprende qué ocurre y se esfuerza al azar para liberarla y, a continuación, se pone muy contenta cuando su mano logra liberarse... Con su rostro serio, se la ve sumamente atenta. Está tan absorbida por lo que hace como cualquiera cuando el trabajo es digno de ser tomado en serio; los adultos, a un nivel; ella, al suyo. El sentido que tiene para ella lo que hace es, probablemente, tan inherente a su vida psíquica de casi cuatro meses, como lo es para nosotros el sentido que atribuimos a nuestros actos, a nuestras respectivas edades.

¿Siempre es necesario comprender ese sentido? Tal vez no. Tal vez sea posible, por momentos, simplemente respetar la seriedad del bebé puesto que lo que hace es interesante para él. Esa sería, quizás, una de las formas de respetarlo como persona.

La observación de los bebés muy, muy pequeños, combinada con la lectura de H. Wallon es una buena escuela en este camino.

Tres minúsculos ejemplos más que caracterizan estos otros ámbitos.

— La encargada de limpieza de un jardín maternal, al ver a un niño de 9 meses muy abstraído en su juego, frente a la puerta que ella se disponía a abrir, se dice por lo bajo: —*no voy a molestarlo*— y da un rodeo al edificio para llegar a la sala por otra puerta.

—Una encargada del servicio de limpieza de un jardín de infantes, que suele ser objeto de bromas por su obsesión con el orden, está barriendo; antes de terminar, sin embargo, deja una montañita de tierra, pues ha visto que un niño de 4 años se apresta a imitarla con elementos de juguete y no quiere privarlo del placer de limpiar *de verdad*.

—En un jardín maternal, por la tarde, en el momento de ordenar los juguetes para el día siguiente, se acomoda una extraña construcción sobre el alféizar de la ventana para que cuando Cristóbal llegue, por la mañana, se alegre al reencontrarla.

Adulto acogedor - ¿adulto acogido?

Creo que, en la misma medida en que se quiere que el niño sea acogido con respeto, la primera condición para ello sería respetar al adulto del que se espera tal actitud.

¿Qué significa esto?

Les doy un ejemplo negativo: Una persona responsable de un jardín maternal manifiesta su deseo de colocar cámaras ocultas en las salas. ¿Por qué ocultarlas?

—*Porque si las educadoras saben que hay una cámara —expresa— lógicamente van a trabajar mejor*. ¿Mejor que lo que ella quiere ver, es decir, ver cuán mal trabajan? ¡Y yo que pensaba que el objetivo era, justamente, hacer las cosas lo mejor posible y, sobre todo, generar en la gente, el deseo de desempeñarse lo mejor posible! Pero más allá de eso, no me parece que sea la mejor manera de demostrarle al personal que se lo respeta.

—Tengo a menudo otro problema en relación con ciertos modos de proceder. Hay debutantes que, cuando llegan a su lugar de trabajo, por ejemplo, un orfelinato, se las pone a trabajar sin permitirles familiarizarse, ya sea por falta de personal pero también, con frecuencia, por *falta de voluntad*, con su futura tarea. Considero que esta situación es, ya de por sí, un grave inconveniente, pero para colmo y bastante a menudo, se les reprochará, de un modo u otro, su incompetencia. Ahora bien, es una flagrante falta de respeto reprocharle a alguien el hecho de no saber algo a lo cual no se le ha permitido acceder.

—El siguiente ejemplo concierne justamente a un hecho comprobado con mucha frecuencia: se les reprocha a los adultos ciertas maneras de proceder, cuando basta con analizar mínimamente la situación para darse cuenta con absoluta claridad de que las responsables prácticamente de tal situación son sus condiciones de trabajo. Aquí no se trata (¿sólo?) de una falta de formación previa, sino de un problema institucional:

Por ejemplo: para la comida del mediodía, doce niños están ubicados en semicírculo, cada uno en su sillita alta. Dos adultos, frente a ellos, cada uno con seis niños, les dan una cucharada a uno, luego a otro, luego al siguiente, al siguiente... y recomienzan: la cucharada al primero, sin mirar si éste ya ha tragado la precedente y no quiere abrir la boca (y, en consecuencia, se le grita), luego al otro que acaba de tragar la suya y llora porque quiere la siguiente (y, por lo tanto, también se le grita). Los que están *en espera* entre dos cucharadas patalean, forcejean queriendo liberarse, lloran; los dos adultos intercambian opiniones sobre la película que dieron ayer a la noche en la tele... Ellas no pueden decidir individualmente, cada una por sí misma, que el momento de la comida sea diferente: en ese jardín maternal ¡es así! Ninguna siente que puede decidir ni siquiera estar ella sola atenta a los niños: la colega tal vez se ofendería si no le contestara cuando le habla...

En estos ejemplos, el adulto está inmerso en condiciones sobre las cuales no tiene ningún poder de decisión, lo que no siempre es el caso de aquellos que les hacen los reproches. Comprender los inconvenientes de las *condiciones de trabajo* es función de los coordinadores en los diversos niveles, y también resolverlos antes de pedir cuentas sobre sus modos de actuar a las personas que cuidan los niños.

En una institución suele tratarse de un clima global en el que una cosa da lugar a otra y, muchas veces, se trata de hábitos que a menudo obstaculizan todo progreso. Las verdaderas competencias deben adquirirse, en particular, las de poder ocuparse de los bebés (aunque se dé por supuesto que cualquier mujer sería capaz). Las verdaderas competencias no son necesariamente apreciadas, sino que suelen diluirse en consideraciones, seguramente válidas (como el manejo del tiempo, urgencia de las tareas), pero ajenas a los *detalles* cotidianos y al objetivo central del trabajo que debería ser el bienestar de los niños.

Quiero decir que, en los ejemplos mencionados, es el adulto quien no es acogido en condiciones tales que le permitan, a su vez, acoger al niño en las mejores condiciones. Esto es lo que también llamo: *no brindarles a los adultos las herramientas para sus propias competencias*.

El tiempo íntimo del niño (o la *sensación* del tiempo vivido, del tiempo que pasa)

Todos podemos hacer la siguiente comprobación: el mismo lapso transcurrido puede parecernos muy largo o muy corto, según su contenido vivencial.

Pero ya sea largo o corto, tenemos una noción del tiempo que pasa a través de la experiencia de diversos puntos de referencia, adquiridos a lo largo del tiempo.

Pues bien, este no es el caso del bebé muy pequeño, o lo es en una mínima medida. Nos corresponde a nosotros ayudarlo a desarrollar esa noción, tratando de descubrir entre sus capacidades existentes ya adquiridas, aquellas que pueda utilizar como puntos de referencia. Por ejemplo, el bebé de tres semanas tiene hambre y llora... A un niño de tres años, se le puede explicar qué debe ocurrir para que pueda llegar a tener su comida en el plato y él podrá calcular *la medida* observando, por ejemplo, cómo uno va cumpliendo lo que le ha anunciado. Con un bebé de tres semanas, esto no funciona. Por el contrario, si a medida que uno se va acercando a él, se van haciendo todos los gestos necesarios, siempre exactamente en el mismo orden, esto es algo que el bebé puede *retener*, diría yo en su *memoria postural* y, al estar seguro de que los mismos hechos, en el mismo orden, anuncian el mismo resultado, puede dejar de llorar y esperar. El bebé ha podido captar el tiempo que media entre la aparición de la necesidad y su satisfacción, mediante los puntos de referencia a su medida que se han podido proponer

En cambio, para lapsos más prolongados, no será tan simple. Contar al comienzo en horas, en días o en semanas, son para el bebé como tiempos infinitos. Infinitos en el sentido de que no sabrá identificar puntos de anclaje de un final que le permitan anticipar, por

ejemplo, el regreso de una persona o el desenlace de una situación difícil. Considero importante hacer con frecuencia el esfuerzo de comprender cuál puede ser *su tiempo vivenciado* en una situación determinada.

Pero el tiempo vivenciado tiene muchas otras dimensiones.

Por ejemplo, nadie que padezca un dolor de muelas puede representarse el momento previo al comienzo del dolor ni tampoco el posterior, cuando ya no le duela. Esto no es menos cierto cuando perdemos el equilibrio o el apoyo de los pies no es firme. En esos casos, las dimensiones son las de un presente tan intenso, que olvidamos el tiempo que transcurre.

Creo que esto le sucede con mucha mayor frecuencia al bebé, ya que su vivencia del tiempo que pasa es aún muy frágil. Se debería intentar reflexionar con empatía cada vez que se lo viera sumergido en un presente de sensaciones que, *para él*, podría ser intenso. Si es una situación inevitable, se lo puede ayudar. Todas las posturas visiblemente incómodas, como pérdida de equilibrio o, como se verá más adelante, de caídas o desmoronamientos inesperados, son de este tipo; y no tenemos ninguna razón para suponer que el bebé no las siente o que, a fin de cuentas, no es tan grave. Por ello, a fuerza de comprenderlo, a menudo pueden ahorrársele estas experiencias.

En una secuencia filmada sin sonido, de tres minutos, se observa a un bebé de dos meses, boca abajo, su posición habitual desde el nacimiento. Al cabo de tres minutos, los espectadores, casi sin excepción, se sienten incómodos viendo al bebé que se retuerce, hace esfuerzos crispados para levantar la cabeza o sostenerla, etc. (algunos de ellos dicen, incluso, que les duelen los hombros). Sin embargo, la mayoría de esos adultos siempre habían pensado que para el bebé era bueno estar boca abajo (y lo ponían en esa posición cuando era el caso), ya que eso era lo que aconsejaban los médicos. Seguramente habían visto —sólo un instante en situaciones cotidianas— que un bebé se esfuerza por levantar la cabeza: pero justamente, ¡esto es lo que se supone que es bueno!

Pero una percepción diferente emerge cuando el adulto, en calidad de observador de una película, de espectador forzado, en cierto modo, a permanecer sentado sin hacer ninguna otra cosa, no puede más que *contemplar cómo el bebé vive en la continuidad propia de*

su ser bebé. Y bastan tres minutos de esta continuidad vivenciada *en continuado* con el niño, para que surja una duda (ya que, del malestar experimentado, surge mucho más que una reflexión). Una duda en relación con ese hipotético bienestar. (¿Es necesario reiterar que esa vivencia del bebé no dura sólo tres minutos?) Con esta observación, el tiempo del niño hasta entonces abstracto y puntual se ha vuelto, al menos durante tres minutos, concreto y continuo, en la representación, y más cercano, entonces, a su realidad, que, para él, no deja de ser constante.

En los ciclos de formación en los equipos de CEMEA [4] utilizamos una modalidad de encuentros en módulos de dos días seguidos, repetidos tres veces, con una separación entre cada modulo de tres semanas durante las que se retornaba al lugar de trabajo habitual. Propusimos a los asistentes una observación de solamente tres minutos, con papel y lápiz, de un niño sin problemas, en un momento cualquiera, en una situación sin particularidades... en síntesis, *de la cotidianidad*. La consigna era anotar todo, todo lo que se ve sin evaluar ni seleccionar. Las observaciones presentadas fueron discutidas durante una hora cada una. Su beneficio nos asombró a nosotros mismos, a partir de los comentarios de los concurrentes. Una educadora con experiencia laboral de muchos años, después de habernos relatado su observación de 3 minutos, expresó: *—Siempre había pensado que yo observaba a los niños de los que me ocupo, pero ahora me he dado cuenta de que nunca los había visto realmente antes*.

Pienso que el fenómeno es del mismo orden que en el ejemplo precedente pero, en este caso, sin que haya un problema o un sufrimiento en juego, sin que sea necesario recurrir a una virtual empatía, sino de lo que se trata más bien, es de compartir un tiempo de placer. El clima tranquilo, en un momento cotidiano. Para el adulto, se trata de *darse el tiempo, de imponerse ese tiempo de observación, de atención sostenida,* para acompañar la continuidad vivida por el niño durante esos tres minutos. El descubrimiento

---

[4] Centros de Entrenamiento para los Métodos de Educación Activa, instituciones de formación y capacitación de vanguardia en educación, muy difundidos en varios países de Europa a partir de los años 1960.

esencial para el adulto es la riqueza de ese *tiempo íntimo* del bebé, que alberga siempre una plenitud de elementos significativos. Manejado de manera adecuada, este descubrimiento puede cambiar en mucho las actitudes y metodologías del adulto, permitiendo que el acompañamiento atento del *tiempo íntimo* del bebé se convierta en una poderosa herramienta de trabajo.

Un ejemplo me hizo pensar, por primera vez, en esta dimensión de nuestra realidad psíquica: el tiempo percibido, vivido, no concuerda siempre con el tiempo que pasa. En la película *John*, de los Robertson, el niño que permanece 9 días en un orfelinato, nos es presentada en 37 minutos, resultado de un montaje a partir de 4 horas y media de filmación (media hora por día). El efecto dramático está allí, escenificado, en cierto sentido, para nosotros, espectadores.

Esto que señalo no es un reproche, sino todo lo contrario. Me interesa llamar la atención sobre nuestro funcionamiento psíquico: hasta qué punto era importante que se filmara esta película, y de esa manera. En efecto, tuve la oportunidad de asistir a una presentación del film, realizada por los Robertson mismos. La Sra. Robertson relató que iban todos los días al Hogar, a la misma hora, ella para observar y él para filmar las secuencias. Por otro lado, continuaban con sus ocupaciones habituales: trabajo, cenas con amigos... Al séptimo día, la señora sacó sus notas para resumirlas —y fue recién en ese momento, con la totalidad de las notas bajo sus ojos, que se dio cuenta de la magnitud del drama que se desarrollaba delante de sus ojos. (Ese fue el motivo, por otra parte, para que hicieran todo lo posible para que la madre de ese niño pudiera recuperar a su hijo antes de lo previsto). Fue en ese momento cuando se le reveló, con todo su peso trágico, *el tiempo íntimo de Jhon* vivido en la continuidad de los siete días.

No estoy insinuando que debamos vivir con el niño todos sus *tiempos íntimos* (¿Qué sería, entonces, de nuestro propio tiempo íntimo?) Lo que propongo es tener una clara conciencia de él y hacerle un lugar muy importante en nuestras reflexiones y conductas.

¿Cómo finalizar? Tal vez cerrando el circuito con la idea mencionada al comienzo. Todos tenemos (¡también yo!) *certezas retrospectivas* y *explicaciones causa-efecto*, a *posteriori* que son, sin duda,

necesarias para avanzar. Sin embargo, la *vida viviente* no se condice con determinismos *prospectivos*. Hay que ser prudentes entonces, con las certezas, en lo que se relaciona con *el futuro*. Por el contrario, estar bien atentos a lo que concierne a la calidad de la acogida ya que esto, con absoluta certeza, el niño lo vive aquí y ahora.

2
EL BIENESTAR DEL PEQUEÑO EN INSTITUCIONES INFANTILES: *saber-hacer, saber-ser y otros saberes*

Como preámbulo: ¿qué nos distingue a los profesionales en nuesatra relación con los niños? ¿Por qué resulta importante pensar en esto?

He centrado mi propia reflexión, en particular en torno a experiencias y hechos que he podido recoger en calidad de psicóloga en diversas instituciones, en el transcurso de la formación profesional y de los viajes, más que en torno a los conceptos.

El niño en el seno familiar se inscribe en una cultura, en una constelación y en una historia de su familia con un pasado y un porvenir; se inscribe asimismo en un proyecto. Padres e hijos conviven con esto a tiempo completo.

Mientras el padre y la madre van a trabajar —con una máquina, en una oficina, con clientes o con colegas— nos confían a su hijo para inscribir, si se me permite la expresión, un capítulo en la historia del niño y en la historia familiar.

Nosotros, por nuestra parte, tal vez no trabajamos con máquinas ni en una oficina, sino con niños, por un salario, con horarios fijos. Tenemos *feriados* y *competencias* bien definidas. Eventualmente, para poder hacerlo, hemos confiado nuestros propios hijos a otros profesionales. Quienes viven habitualmente esta situación (y más aún cuando su hijo tiene una edad similar a la de aquellos de quienes se ocupan), saben bien que no es lo mismo *mi niño* que *los niños que no son los míos, pero de los que soy responsable durante un*

tiempo preciso. También saben, que es absolutamente posible querer a unos y a otros, aunque de manera diferente.

Hay que saber distinguir, en consecuencia, entre la particularidad:

— del apego mutuo del niño con su madre y su padre, unidos por un pasado y un porvenir en común;

— del apego mutuo temporario entre el niño y el adulto profesional al que aquél es confiado durante un tiempo.

El apego profesional, como lo explica Judit Falk, debe ser un interés minucioso y profundo por aquellos de los que uno es responsable, digamos, un *acompañamiento temporario con una amplia responsabilidad*. Interés por esos niños, cada uno de los cuales es una persona única y específica, tanto en su desarrollo como en su personalidad y cotidianidad. Únicos, está bien, pero cuántos... y, aun así, cada uno debería tener derecho a la misma calidad de atención, ya que el contrato es el mismo con cada padre y cada niño.

El análisis del contenido del apego, del aporte afectivo del adulto profesional, no es ahora el tema central; estará presente, no obstante, todo el tiempo, en un segundo plano en todo lo que se diga.

Por el contrario, en los lugares de trabajo, habría que saber hablar de esto: diría, incluso, que sería un *saber-hacer* de los más importantes; más aún, hablar tanto y tan bien que la conciencia que se llegue a adquirir se convierta en un profundo *saber-ser*.

1) Este análisis —y poder compartirlo— es importante para quienes experimentan la diferencia, para que puedan hacerlo no con culpa sino, por el contrario, con una conciencia constructiva, como un factor de la propia competencia.

2) Este análisis es aun más importante para aquellos que, careciendo de apoyo, se instalan —e instalan a los niños con ellos— en una madeja de emociones ambiguas, cuyo desenlace obligado es el agotamiento afectivo por los sucesivos desgarramientos de las separaciones dolorosas, cuya inexorable repetición es la norma en la vida profesional. Esto quiere decir que, al cabo de algunos años y de decenas de niños *perdidos*, ya no pueden brindar nada más... Habituarse a hablarlo juntos permitirá ayudar a superar la dificultad.

3) Este análisis puede ser interesante para ayudar a aquellos que desconfían de antemano, que no quieren arriesgarse a vivir todos

esos desgarramientos y se encierran, se refugian, en una actividad mecánica, desencarnada;

4) ... y luego, obviamente, para todos los que se inician en el oficio.

¿Cómo es un niño que anda bien? Diversidad de enfoques

Esta reflexión concierne, justamente, a las considerables diferencias que, en este tema, aparecen entre la familia y el medio profesional.

La imagen cultural del bebé está profundamente arraigada en las mentalidades. En muchas familias, *es natural* jugar con el niño de un cierto modo. Es tan adorable *esa cosita* que es un bebé cuando se ríe por las cosquillas o cuando trastabilla tratando de equilibrarse y cae en nuestros brazos... Y así como provoca una sonrisa con sus penas insignificantes, y diversión con sus caprichos, también genera la admiración de los suyos al gritar, llorar, patalear o cuando le saca un juguete a su hermano: *—¡Sabe muy bien lo que quiere!*

En el seno familiar, y a partir de todos esos *sentimientos positivos*, el bebé cosecha los ingredientes de un elemento vital para él que es el amor y la admiración de sus parientes... y la esperanza de ser comprendido.

Por el contrario, allí donde el amor no está *naturalmente* presente en la relación, como sucede con los profesionales, esos mismos comportamientos pueden provocar sentimientos diametralmente opuestos. Los lamentos infantiles pueden volverse irritantes, los caprichos exasperantes y los niños pueden tornarse insoportables con sus gritos y pataleos, ¡y ni hablar de su maldad cuando le saca un juguete al compañero!

Esto puede ser grave. ¿Qué conciencia de sí puede desarrollar un bebé que está ocho o diez horas por día, de las catorce en que está despierto y cinco días de siete a la semana, con personas que, aun muy a su pesar, experimentan sentimientos negativos hacia él? ¿Qué hacer en esos casos?

Me parece humanamente imposible amar con la suficiente intensidad a veinte, a diez o incluso sólo a cinco niños durante seis me-

ses, un año o tres años (y recomenzar luego con otros), como para no tomar en cuenta los sentimientos provocados por la conducta de los niños.

En el seno de la familia, esos mismos niños tienen muchos otros comportamientos en otros momentos de su vida cotidiana. ¿Por qué son justo éstos, entre otros, los que la imagen cultural suele valorizar? Poco importa.

En la vida institucional, el objetivo es seleccionar aspectos de los comportamientos del bebé valorizando:

1) Las particularidades de su *actividad autónoma*: es apasionante comprender qué hace y por qué; pero antes de comprender, hay que respetar su actividad, aunque más no sea por la simple razón de que parece apasionarlo.

2) Las particularidades de su *competencia*: permitirle participar de manera activa cuanto quiera en los acontecimientos que lo involucran, hasta el máximo de su capacidad de ese momento, o, al menos, permitirle comprenderlos o anticiparlos, siempre a su nivel.

3) Las particularidades de *los medios* que disponemos para instaurar una comunicación real de persona a persona con él.

Volvamos a algunos aspectos mencionados del *bebé muñequito* para subrayar mejor su inadecuación al aspecto *persona* del niño.

—A cualquier adulto le resulta molesto soportar que le hagan cosquillas, sobre todo de manera sorpresiva o demasiado prolongada, a pesar de que uno no puede dejar de reírse... ¡pero no de alegría! El medio familiar, ofrece muchas ocasiones para reír con ganas, pero no es lo mismo para un bebé que no está con su familia sino, por ejemplo, en un jardín maternal. ¿Se puede evitar, también en este caso (como en familia), hacerle soportar las cosquillas y tratar de encontrar otras situaciones de alegría?

—El hecho de verse obligado a una constante búsqueda del equilibrio es muy desagradable. Felizmente, existen también otros momentos en los que la familia expresa su alegría en torno al bebé. Pero, ¡pobre bebé al que la única alegría del adulto es colocarlo en una situación de incomodidad!

—Estas fueron las palabras textuales de una joven auxiliar cuando se vio enfrentada, por primera vez, a la propuesta de permitirles vivir su libertad motriz a los bebés: *—Si ya no tengo que sentarlo ni pararlo... ¿cuál es, entonces, mi alegría.* Al menos ella pudo decirlo,

otros lo expresan inconscientemente, dejando a los bebés librados a ellos mismos...

Es un claro llamado a los profesionales para procurarse otras alegrías ¡que no sean ésas!.

Los pesares *insignificantes* que hacen sonreír a los demás pero que son reales y profundos para el niño, suelen ser comprendidos, con frecuencia, por la madre, tal vez de manera inconsciente. Pero, ¿y si la madre no está allí, durante horas o, eventualmente, durante días? ¿Sería mucho esfuerzo no considerarlos *insignificantes* sino tomarlos en serio?

Sus caprichos... todos, sin excepción, pueden remitirse a la incoherencia del comportamiento adulto. Siempre es el adulto quien induce ese particular modo del niño para obtener la satisfacción de su deseo. Si el deseo del niño es legítimo o, al menos, no genera ningún trastorno de importancia, ¿por qué no satisfacerlo antes del capricho? Y si no debiera ser satisfecho por una razón *fundamentalmente legítima*, ¿por qué se cede como consecuencia del capricho? ¿Quién es ilógico? ¡¿Quién es caprichoso?! En familia, es un fastidio pasajero...; fuera del ámbito familiar, es un factor primordial de lucha y hostilidad entre el niño y los adultos. ¿No sería mejor que el adulto le propusiera un mundo coherente, lógico y claro?

Si un bebé de once meses, quince meses o dos años sólo puede expresar lo que quiere gritando y pataleando, es porque no se lo escucha cuando lo dice de manera tranquila, porque no fue escuchado cuando tenía dos meses y ya no quería comer más, o a los ocho meses, cuando se lo sentaba inmóvil mientras él quería moverse, reptar, etc. Si no se lo escucha cuando lo expresa de manera absolutamente sencilla y calma, sólo le resta hacerse entender a través de un funcionamiento vehemente. Cuando no se ha tomado la molestia de explicarle con calma, pero tal vez con firmeza, que su deseo, por *razones válidas*, es irrealizable, y ya que *no entiende*, algunos adultos se dirigen a él gritando o pegando; entonces, el niño aprenderá a gritar y a pegar...

Así, una vez más, cada familia que adora a su bebé se va adaptando a cada situación como puede, por más que sea lamentable para todos (porque no es inevitable); es un aspecto más de la cotidianidad. Pero este comportamiento se convierte, con demasiada frecuencia, en el aspecto dominante de la relación del niño en un entorno ajeno

al familiar. ¡Y es grave!, porque ese entorno termina por detestar al niño en su globalidad.

Ahora bien, esto se puede evitar por completo, proponiéndole una comunicación de calidad rica y tranquila.

Volviendo al bienestar del pequeño en las instituciones: ese es, obviamente, el objetivo de todos los que trabajan en eso. Y sin embargo, como por mi profesión voy de un lugar a otro, encuentro ¡tanta diversidad!

¿Qué es lo que subyace a esas diferencias en los distintos lugares? Muchos elementos, de los que quiero señalar sólo algunos.

I. Lo fundamental es tal vez *conceptual*: existen ideas diferentes acerca de lo que se desea obtener de los niños, para considerar que van bien.

Tuve la ocasión de visitar un orfelinato en América del Sur, donde el trabajo era pensado seriamente y se veía a las personas profundamente comprometidas y motivadas. Aplicaban un programa de estimulaciones programadas, elaborado *científicamente*, con una instrumentación precisa, minuciosa y cronometrada, durante cuatro días por semana. Luego, al quinto día, se tomaban tests de evaluación, con notas de 1 a 5. Esto abarcaba el examen de los sentidos, entre 0 y 3 meses de edad del bebé y luego el desarrollo sensorio-motor a partir de los 3 meses. Incluso enseñaban en forma sistemática, alrededor de los 2 años, gestos expresivos mediante un entrenamiento de la imitación. Por otra parte, se coartaba de raíz cualquier manifestación afectiva hacia cualquier adulto, por poco selectiva que sea (el adulto era desplazado) como claro ejemplo de cómo tratar el problema del apego, considerado aquí como un obstáculo para el buen desenvolvimiento del programa a aplicar.

Dado el escaso tiempo de que disponíamos en la ocasión y por el vivo deseo de los adultos de explicarnos su tarea, no habíamos alcanzado casi a ver a los bebés. En su lugar nos mostraban los ámbitos de trabajo, los legajos, programas y tests.

No obstante, logramos tener una ligera visión casi entre las rendijas: Una sala inmensa y casi vacía, con algunas cunas junto a las paredes. Allí, un bebé de 5 meses, se encontraba desde que tenía 2 semanas. La psicóloga a cargo nos explicó que, durante las primeras semanas (cuando sólo tenía, por lo tanto, entre 3 y 9 semanas), no lograba obtener, después de las *lecciones*, ningún resultado sa-

tisfactorio en los tests de desempeño. Resolvieron, entonces, transferirlo al hospital, ya que no estaban equipados para ocuparse de niños débiles mentales. Sin embargo —según sus propias palabras— finalmente se tranquilizaron porque el niño alcanzó los estándares previstos y andaba bien.

El bebé, inmóvil en su cuna, con los ojos muy abiertos vueltos hacia la pared, en un momento giró lentamente la cabeza hacia nosotros, con su mirada vidriosa y sin expresión. La auxiliar se acercó, lo levantó sosteniéndolo por debajo del brazo, en el aire, a distancia. Mientras lo iba llevando al cambiador, el niño permanecía rígido en su actitud. Sobre la mesa de cambiado, angosta y carente de protección en los bordes, en medio de la inmensa habitación, la auxiliar depositó al niño, fijado siempre en la misma actitud. La mujer fue a buscar los pañales al otro extremo de la sala ¡y parecía segura de que el niño no corría ningún peligro! Y, en efecto, sin un sonido, sin un gesto, el niño permaneció allí inmóvil..., inerte.

Para este equipo, la garantía del porvenir del niño respecto del desarrollo de sus capacidades intelectuales es *El Método*, la *programación*, como si se tratara de una computadora. La verificación se lleva a cabo con la reproducción conforme, uniforme y normalizada de lo que ha sido programado; y, como ya hemos dicho, las emociones y el apego se consideran problemáticos.

II. Otro factor de diferencia entre un sitio y otro, se sitúa a nivel completamente distinto: *la imagen que uno se forma* de una cierta realidad no corresponde a lo que realmente viven los niños.

Les doy, como ejemplo, la posición ventral del recién nacido y del protoinfante.

Esta es una experiencia (ya mencionada en relación con el tiempo íntimo del bebé) que revivo en forma periódica desde hace muchos años. En los espacios de formación profesional y actualización permanente suelo utilizar documentos visuales, fotos y películas. En una de las secuencias de 3 minutos, de la que ya hemos hablado, se puede ver a una niñita de 2 meses, en su posición habitual boca abajo, cuyas imágenes fueron tomadas de frente, al nivel de la cuna. Los espectadores emergen de la observación con un gran alivio de que, por fin, el film haya terminado: se sienten mal por la niña, por ese cuerpo que se retuerce, por esa cabeza que no logra sostener, por esos hombros crispados, por la nuca...

Pues bien, muchas de esas personas siempre han pensado con total sinceridad que el recién nacido, el bebé, ¡se siente perfectamente bien boca abajo! En los lugares de trabajo habitualmente, la escasez de tiempo o las prerrogativas urgentes no nos permiten tomarnos un lapso suficiente, aunque sea de *sólo 3 minutos* para *no hacer nada* más que mirar cómo los vive un bebé...

Por el contrario, durante los encuentros de formación profesional creamos efectivamente esa situación, que suscita una actitud atenta y empática y, permite percibir de pronto, cosas que siempre tuvimos oportunidad de ver, pero que nunca tuvimos tiempo de observar verdaderamente.

Entre dos ejemplos extremos, existen todas las variantes, desde lugares que planifican más en general hasta otros donde el detalle más pequeño es pensado y experimentado.

Los elementos —conceptuales o sensibles— que se consideran comúnmente para afirmar que los niños van bien, se enriquecen mucho con el tiempo.

Algunos temas de reflexión:

1) ¿Existe armonía entre el niño y el adulto que se ocupa de él?

2) ¿Se siente cómodo el bebé en su cuerpo desde los primeros días de vida?

3) Respecto del sostén ¿el bebé se siente seguro, cómodo (como un gato), sin crispación cuando lo mantienen en brazos? Su cabeza, ¿está bien sostenida? Si es muy pequeño y se lo sostiene verticalmente, no puede estar cómodo...

4) ¿Juega con interés? (todas las madres son sensibles a esto, más o menos conscientemente).

5) Para poder hacerlo, ¿tiene buenas condiciones corporales y espacio suficiente? ¿dispone de juguetes adecuados?

6) ¿Encuentra agradables los momentos de los cuidados en los que él, todo su cuerpo sensible, está involucrado?

7) ¿Comprendemos bien lo que puede querer decirnos, y comprende él lo que nosotros queremos hacerle comprender?, etcétera.

Algo esencial para tener siempre en vista: el bienestar del niño no está pensado únicamente como beneficioso para su futuro, basado en ideas abstractas, sino también y sobre todo en lo que le con-

cierne, día a día, en un *aquí y ahora* concreto, que se puede ver, sentir, percibir y/o comprender.

El problema es que, por el momento o, en todo caso, por lo que yo sé, no existen otros medios eficaces, fuera de *la observación*, para aprehender ese presente. Pero la experiencia parece demostrar que observar es difícil. He conocido a muchos directivos que hablaban de esta herramienta como un bien necesario, pero sin lograr nunca encontrar los medios para realizarla en su lugar de trabajo. Por otra parte, antes de que la observación pueda integrarse plenamente en las actividades normales de los adultos, hay un largo camino por recorrer. Algunos piensan: *—estar ahí sin hacer nada*, o *—para qué sirve garabatear un papel*, cuando la observación no es utilizada y compartida por el equipo...

Por el contrario, el camino recorrido es de descubrimiento, cuando la observación ya sea sistemática o puntual, es relatada a otros, discutida, elaborada... ¡qué eficaz instrumento para el conocimiento de los niños y para la coherencia de las acciones del equipo!

Otros saberes

Como el título de este capítulo es *El bienestar del pequeño en instituciones infantiles, los saber-hacer, un saber-ser* al que quiero agregar *y otros saberes*, voy a referirme, en principio, a *saberes* y a los variados problemas con los que uno se enfrenta.

Anticipo un comentario: en un comienzo, mis propios saberes eran totalmente librescos y sólo se hicieron vívidos a fuerza de observar. Los hechos concretos ponen alma en las ideas, en las abstracciones.

No existe UN saber sino VARIOS saberes. Existen parcelas, descubrimientos de factores —por ejemplo, los factores del desarrollo intelectual del bebé— que se nos aparecen como piezas de un rompecabezas. Nosotros debemos intentar armar el conjunto. Tal vez esto sea lo menos difícil de todo. Por el contrario, entre los saberes globales, o teorías más generales, hay algunas nociones complementarias y otras, contradictorias. Por ese motivo, necesariamente, se debe optar. Y esta opción, a menudo, es cuestión de predisposición personal. No se tienen los medios necesarios para verificar todos los pros y los contras.

Entonces, vuelvo al ejemplo del orfelinato citado antes: allí, el saber de base es el de la estimulación directa e intensiva, el desarrollo infantil planificado y controlado por el adulto, y la afectividad es reprimida, negada.

Otra tendencia, diametralmente opuesta, es aquella que le concede un lugar preponderante a una relación niño-adulto significativa, a la actividad autónoma y a la iniciativa del bebé (con límites claros y con sólidos argumentos sociales), priorizando también su competencia en numerosas áreas.

Entre estos dos extremos, se encuentran todos los matices.

El problema de las contradicciones entre los saberes o, incluso, el de las incompatibilidades entre ellos, se presenta asimismo en los medios que elabora cada sistema para su propia evaluación o justificación. Un ejemplo que me es muy cercano es el del desarrollo psicomotor. El estadio de: *se mantiene sentado con apoyo* y luego *sin apoyo* supone que el bebé ha sido *puesto* por un adulto en esa posición. Esta pauta no puede aplicarse entonces en un sistema en el que nunca se sienta al bebé. No es posible, en consecuencia, calificar en uno de los sistemas sobre la base de los valores y objetivos del otro. Si quisiéramos, en este caso particular, podríamos imaginar una comparación entre los dos sistemas, considerando un aspecto, por ejemplo, con qué frecuencia los bebés se caen. Es un signo, si se quiere, la mejor o no tan buena adaptación a su propia actividad —unidad que ni uno ni otro de los sistemas ha utilizado a priori— [1].

Es conveniente ser conscientes de la importancia de una cierta coherencia en el sistema que hemos escogido. Cuando estemos en presencia de un nuevo fragmento de *saber*, se debe indagar bien si es compatible con el sistema o no lo es.

Saber-hacer

Otra reflexión que me suscitan las diversidades existentes en diferentes sitios es el modo en que se le *sirven* al bebé los distintos

[1] Existe una investigación de mi autoría a partir de este criterio, que compara bebés entre 0 y 1 año, puestos, desde el nacimiento, ya sea en decúbito dorsal, como en decúbito ventral.

ingredientes considerados importantes; cómo son tratadas las necesidades de: alimentación, cuidados, cariños, relación... Y así llegamos al *saber-hacer* (o *al no saber-hacer*...).

1) He escuchado hace mucho tiempo el siguiente enunciado: *—Hay que cambiar rápido los pañales, así hay tiempo para dedicarle a lo vincular,* refiriéndose, en esa circunstancia, a ciertas actividades dirigidas o a sostener a los bebés en el regazo o, simplemente, a vigilarlos en la sala.

Ahora bien, ¡cómo imaginar, seriamente, que un bebé pueda captar semejante selección!... ¿Acaso el bebé no percibe, en efecto, que hay *vínculo* durante la comida o durante el cambiado? ¿No percibe, acaso, *un cierto tipo de relación* del adulto para con él, cuando lo hace comer sin ningún interés por su gusto, por su hambre o su sed, o cuando limpia sus nalgas sucias sin preocuparse en lo más mínimo por lo que él siente?

¿No percibe su impaciencia o, simplemente, una profunda indiferencia de su parte? Eso también es *una relación*, ¡pero una *relación negativa*! Y, por otra parte, lo que se le ofrece acaso pensando en *lo vincular*, ¿puede convencer al bebé de lo contrario?, ¿puede satisfacerlo?

¿Se trata de un problema de saberes, o de saber-hacer o, incluso, de saber-ser? Pero ya no se trata sólo de eso...

2) He visto incluso algunos sitios, donde unos diez bebés en sus asientos, ubicados en semicírculo, esperaban la cuchara que se le acercaba a cada uno por turno, servida por un adulto impaciente (quien, por otra parte, estaba muy mal sentado en su silla frente a ellos); y también he visto lugares en los que el adulto insistía en que el bebé comiera lo que él había decidido y lo lograba, por la fuerza o por extorsión. No obstante, hay cada vez más lugares en los que la comida es un momento sereno y cálido, un momento de intimidad con el adulto.

3) La higiene puede restringirse a la limpieza de las nalgas *—¡estate quieto!* o puede concebirse como un buen momento y ocasión de un diálogo; la cuestión del control de esfínteres puede convertirse en una prueba de fuerza y de dominio sobre el niño o en una prueba del respeto por el ritmo de cada uno.

4) La necesidad de *cariños* puede comprenderse como el regazo, eventualmente sin un contacto real o, por el contrario, con un real contacto, un momento pedido por el niño.

5) En ciertos sitios, el adulto se sienta en el suelo para que los niños puedan estar junto a él o ella (sobre él o ella...); pero, a menudo, sólo llega uno y los demás se empujan. El adulto intenta entonces calmarlos y, finalmente, no hay ninguna relación satisfactoria con ninguno. Por el contrario, fíjense lo que decían dos asistentes en un curso de formación: *—Desde que comenzamos con las observaciones, ya no nos sentamos en el piso. Nos hemos dado cuenta de que no es de ese modo como los niños nos necesitan. Los miramos (los observamos) sentadas en nuestras sillas, de manera que vemos mucho mejor lo que hacen y si les falta algo o si hay buenos juguetes en cantidad suficiente pero, sobre todo, estamos disponibles para aquél que realmente nos necesita.*

6) Con respecto al desarrollo intelectual, todavía continúan las discusiones entre los partidarios de las actividades dirigidas, con más o menos matices y los que valoran la actividad autónoma y que apuestan al interés de los niños en un entorno rico a su medida.

Hoy en día, existen otros saber-hacer que se deben manejar:

Creo que las cuestiones más interesantes en esta área deben investigarse con la gente que trabaja *in situ*, ya que su actividad genera experiencias de perfeccionamiento, y su sensibilidad los ayuda a verificar si van por el buen camino.

Algunos puntos para señalar:

— Los grupos pequeños de niños son cada vez más frecuentes, con responsabilidad de un solo adulto para un número reducido de niños, siempre los mismos durante un lapso determinado, 1 año a 3 años...
— Trabajo meticuloso en el seno del equipo y con los padres.
— Organización de la actividad autónoma de los niños desde la primera edad, basada en la motricidad libre (Pikler) que el bebé descubre y ejercita por su propia iniciativa.
— La importancia de la acogida de los recién llegados, etc...

Pero hay que ser conscientes de que ninguna de estas ideas es fácil de realizar, no existen recetas. Sin embargo, numerosas condiciones de aplicación se sobreentienden porque se desprenden del modo en que se ha comprendido la esencia.

Un grupo pequeño se convierte en peligroso si se corre el riesgo

de un mal manejo o una mala comprensión del *lugar de profesional* en un trabajo, concertado con los padres.

La actividad autónoma se vuelve grotesca si el bebé no tiene con qué poner en marcha la acción,

La motricidad libre se convierte en su contrario si degenera en abandono, porque en ese caso el niño no siente deseo de moverse en absoluto, en lugar de integrarse en un profundo conocimiento y estima recíprocos.

Los recién llegados al grupo no estarán mucho mejor que antes si la acogida se reduce a estereotipos, en vez de adaptarla a cada niño, a cada familia en particular.

Vuelvo ahora a uno de los *saber-hacer* más *estructurados*: **los gestos aprendidos**.

El verdadero *saber-hacer* en este terreno es aquel que pone en práctica lo que considera bueno y necesario, al mismo tiempo que puede adaptarse, en cada momento, a *este niño presente*, único, más o menos pequeño, más risueño y divertido un día, o más cansado.

Así, se les puede lavar las manos a todos los niños con un mismo gesto. Pero también puede procederse de otro modo.

—Julia de 2 meses, por ejemplo: Le digo que querría lavarle la mano al tiempo que le tiendo la mía con un gesto que pide la suya. Para que le resulte agradable, puedo aprovechar uno de sus gestos fortuitos en el buen sentido para tomar su mano: ella no puede aún tendérmela por sí misma.

—Juan tiene 5 meses: esta mañana me observa sostenidamente como si quisiera comprender mi gesto y mi palabra que esperan algo de él; y me extiende la mano solicitada con un movimiento aún vacilante, pero con una evidente (¡y compartida!) satisfacción.

—Elodia, de 11 meses, está de excelente humor esta mañana. Me tiende la mano cuando se lo pido y la retira riéndose, 2, 3 veces... A continuación, me permite que yo se la agarre, aunque se muestra algo frustrada porque el juego no pueda continuar indefinidamente.

Los gestos aprendidos, seguros y en un mismo orden, ejecutados durante los cuidados cotidianos pueden brindarle al niño, más o menos pequeño, sentimientos de seguridad, por la posibilidad de anticipar lo que le sucederá, esperar las sensaciones que experimentará, anticipación de la que es capaz a edades muy tempranas. En ámbitos en que, necesariamente son varias las personas que se ocu-

pan de él (casa-cuna, hospital), y más aún cuanto más pequeño, no le resulta de ningún modo indiferente si los cuidados se parecen, y si están en armonía con su persona, justamente a raíz de su sentimiento de seguridad y de la posibilidad de anticipación

Ahora bien, con cuánta frecuencia se comprueba que el verdadero sentido de los gestos bien aprendidos y de los cuidados coherentes de un adulto a otro —ese sentido tranquilizador, que le otorga al bebé el espacio para anticipar— se ha perdido (o, eventualmente, nunca se ha encontrado). Se trata de gestos bien aprendidos pero ejecutados rápidamente, de manera mecánica, iguales gestos con un montón de niños inertes —¡brrr!— que desalientan. La falla, no obstante, no está en el hecho de que hayan sido bien aprendidos, sino en el hecho de que se han desencarnado, se han vuelto estereotipados. ¡Eso es lo que hay que evitar!

Por curiosidad ¿cuántas veces el bebé entra en contacto con la mano del que lo cuida? Contando sólo el cambio de pañales, unas 2.000 veces durante el primer año. Si la mano del adulto es aunque sea mínimamente hostil, dura o, simplemente, impersonal, falsamente eficaz, ¿de qué medios dispone el bebé para librarse de ella? Por el contrario, ¡cuánto placer puede haber al cambiar los pañales si existe un intercambio, sumado a la seguridad y la anticipación del bebé y, más adelante, a su participación!

No hay nada como la mano del adulto, como la calidad del tacto, para introducir al bebé en el mundo y, al mismo tiempo, para dar cuenta de la transición entre el *saber-hacer* y el *saber-ser*. La mano es lo que menos puede mentir: ella le dirá al bebé quién es él para el adulto, quiénes son estos adultos para él; le dirá *si puede tener confianza, si puede sentirse seguro* con alguien determinado.

Saber-comunicar: es un saber-hacer muy particular del que me gustaría agregar algunas palabras.

En primer lugar, cómo comprender al niño, en su persona.

¿Cómo, por medio de qué señales, podrá expresar que le gusta lo que le proponemos o que ya ha comido suficiente o que tiene sueño o que quiere ir a jugar? La única manera de saberlo, sobre todo al comienzo, será observándolo. Pero incluso antes de buscar esas señales, es necesario estar absolutamente seguros de que *él es el que sabe* si ha comido suficiente, por ejemplo. Es necesario, asimismo, que una esté dispuesta a respetar eso, a aceptar su saber, a consi-

derarlo válido, en lugar de querer imponerle *mi saber* sobre la cantidad de alimento que necesita o si debería acabar su mamadera.

En segundo lugar, ¿qué hacer para que el bebé nos comprenda lo mejor posible con los medios de que dispone, para que pueda captar lo que queremos comunicarle?

Un bebé de pocas semanas sabrá esperar su mamadera con paciencia mientras duran los pequeños actos que preanuncian la comida, *si esos pequeños actos se desarrollan siempre en el mismo orden y de la misma manera*. Del mismo modo, el niño de 10 ó 15 meses sólo se preocupará por su comida cuando vea que está comiendo el niño *que siempre lo hace antes que él...*, etcétera. (Algunos conocimientos sobre el funcionamiento psíquico de los bebés pueden ayudar a encontrar los medios para comprenderse mutuamente.)

La palabra se convertirá, con toda naturalidad, en el medio de comunicación predominante, cuando llegue el momento, si el adulto ha puesto en práctica regularmente otros medios que la preceden, suscitando el deseo y el interés del niño por utilizar su capacidad, muy precoz, de entender y hacerse entender, suscitando, en fin, el deseo y el interés por la comunicación.

Saber-ser

Saber-hablar: querría comentar algo sobre este tema, que puede parecer sorprendente, a primera vista, en este contexto del saber-ser; o, para ser más exacta, me quiero referir al tema del *poder-hablar a los niños de manera ajustada*, y hacerlo, incluso, con los más pequeños: decir cosas que tengan sentido en relación con ese niño en particular, en relación con la situación en la que ambos están implicados; poder utilizar también ese aspecto del modo *normal* de comunicarse, en una situación naturalmente propicia para ello, en la que el bebé, del mismo modo, va a comunicarse con el otro, utilizando sus propios medios.

Hablar normalmente con los bebés, sobre todo con los más pequeños, es muy difícil tal vez porque está muy alejado de las actitudes culturales consuetudinarias, tan arraigadas: *¿qué sentido tiene? si, finalmente, él no comprende...* Y tan hondamente arraigadas están, por otra parte, que algunos adultos se sienten de

verdad incómodos cuando perciben que alguien los sorprende dirigiéndose normalmente a un bebé. Sin embargo, si nos hemos habituado a hacerlo, es posible observar en nosotros mismos y en otros, que uno está mucho menos presente con el bebé si, por una razón u otra, uno no habla con él, en el momento de los cuidados, por ejemplo, si, a la actitud de comunicación normal del adulto, se le mutila la palabra. El adulto que habla naturalmente se siente mucho mejor en su trabajo, totalmente presente, completamente implicado.

Para poder hablar con el niño, es necesario haber comprendido en profundidad aquello que él, el niño, toma de una palabra inteligible que le concierne, o que concierne a ambos. Durante largos meses, no es el significado de las palabras o de las frases lo que comprende sino que, a través de la voz, la mirada y el gesto que acompañan a esa palabra, lo que percibe es la actitud, el estado mental, la presencia con él, con sus sensaciones, sus preocupaciones, la calidad de atención para con su persona. Esta sensibilidad hacia la actitud del adulto es aún más precoz que su capacidad de comunicarse.

¿Hay **reglas, límites y prohibiciones que se deban** plantear, proponer o imponer? ¿Cuáles? ¿A qué edad? El por qué y el cómo están estrechamente ligados al *poder hablar*, al *saber-ser* del adulto y a esa sensibilidad tan precoz del bebé para percibir la actitud del adulto, el contenido emocional de su voz, de lo que muestra a través de su mirada, de su mímica; aquello que transmite el estado tónico de su brazo o la calidad de su tacto. Todos podemos observar cómo un simple cambio en la mirada, que se vuelve seria al desaprobar un gesto del bebé, puede detenerlo. Por ejemplo cuando, siendo muy pequeño, nos tironea del pelo. Al comienzo, no tiene ningún valor para él. Pues bien, nuestra risa equivale a una aprobación, a un juego que lo estimula a recomenzar. Por el contrario, una mirada seria lo detiene.

¿Con cuánta frecuencia el bebé algo mayor verifica con una mirada interrogadora, maliciosa o traviesa, la firmeza de la desaprobación del adulto respecto de algo que él está haciendo? El modo de convencerlo mejor no es gritar más fuerte sino transmitir la fuerza de la convicción a través de una expresión calma. Cuando los que dominan la comunicación son los diálogos serenos y razonados, una

desaprobación o una prohibición tranquila y firme, seguida, eventualmente, por un *darse vuelta*, le dan a entender al niño que se tiene confianza en él. Es un momento importante en la construcción de la persona. Naturalmente, esto no basta si está en una situación de peligro de la que es esencial protegerlo.

La capacidad del adulto de concertar compromisos forma parte de ese *saber-ser*. Los compromisos le permiten al niño tomar las medidas más justas entendiendo los matices de los límites.

Anna Tardos nos propone **reglas de colores**: **Reglas azules**: —¡*puedes!*; **reglas anaranjadas**: —*sería preferible que no lo hicieras, pero no te significa un riesgo*; finalmente, **reglas rojas**: —*¡absolutamente no!; el peligro es tal que mi deber de adulto es preservarte de él.*

Estos matices le permiten al niño orientarse y le dan confianza. Pues bien, esta confianza es una necesidad ya que, con mucha frecuencia, los riesgos no pueden ser comprendidos ni aprehendidos por un niño pequeño.

Pienso que uno de nuestros problemas actuales en relación con los niños *sin límites* se origina en las vacilaciones en torno de las reglas y las prohibiciones. ¿Cómo no excederse? ¿Cómo no repetir lo que hicieron nuestros padres o nuestros abuelos? ¿Qué hacer para no frustrar a los niños? En esto, las opiniones divergen: para algunos, las frustraciones son traumatizantes, para otros, forman parte de las necesidades de la vida. *¿Para qué hacerlo cuando son tan pequeños?, si de todos modos no pueden comprender...* A veces, lo único que se busca es evitar conflictos mientras todavía son chiquitos, pero con el tiempo, crecerán.

Jamás es demasiado pronto para señalar a los niños, en etapas convenientemente tempranas, ni con suficiente convicción y con una actitud lo bastante firme, dónde se ubican los límites y cuáles son las reglas elementales de la vida en común, en sociedad. En esos estadios, justamente, en los cuales los niños son particularmente sensibles a las actitudes y al contenido emocional, más que al intelectual, de las reglas y prohibiciones, es cuando deben asentarse las bases de la escucha, de su predisposición a escucharnos. Las reglas, los límites, los compromisos y las prohibiciones, aun cuando de entrada puedan ser frustrantes, son globalmente estructurantes y le proporcionan al niño un fundamental sentimiento de seguridad con

respecto al adulto que se lo está proponiendo-imponiendo, sobre todo si se trata de un adulto muy cercano desde el punto de vista emocional.

Un ejemplo preciso del modo en que pueden proponerse las reglas con serenidad nos lo da Pikler, en su libro para padres. Ella sugiere, como se ha visto, un espacio de juego a la medida del niño, sin peligros y sin prohibiciones. Por momentos, acompañado por la madre, el bebé, que aún gatea, deja ese espacio protegido para conocer el exterior. Allí, la madre le señala las reglas y prohibiciones. Con frecuencia, es difícil para el niño resistir a los encantos de libros que están a su alcance o de manteles de los que puede tironear. Pero la madre insiste. Si realmente es demasiado difícil, el niño retorna a su espacio donde todo es posible, no como castigo, sino con serenidad: —*Veo que todavía eres muy chiquito para controlart*e. Estas excursiones se repiten y el mundo se le va ampliando al niño, quien poco a poco, va comprendiendo qué es lo que se espera de él, de un modo apacible.

La empatía, la capacidad de ser empáticos puede también considerarse como un elemento más del saber-ser. Noción bastante difícil de circunscribir, es aún menos fácil decirse que uno *debería* experimentarla en tal o cual situación. Me parece que no se trata precisamente de ponerse exactamente en el lugar del otro: nunca uno puede ponerse realmente en el lugar del otro ¡y, sobre todo, si ese otro es una criatura! Cuando se trata de niños, es posible, en ocasiones, imaginar analogías.

La empatía implica ante todo una profunda comprensión y una voluntad de acompañar la *tonalidad afectiva* de la vivencia del otro. Poder sentirse feliz por el hecho de que el otro se siente feliz, aun cuando no se conozca la causa; o cuando, incluso conociéndola, ésta no se considerara relevante. Ahora bien, es más importante aún poder ofrecerle un *apoyo* cálido y sin condiciones al otro que está sufriendo, aun cuando no se sepa o, más sencillamente, no se comprendan sus razones. De este modo, no se evalúa la causa, sino que preocupa la persona que sufre, con todo lo que eso implica para ella. La diferencia es enorme: en lugar de juzgar lo que preocupa al niño según criterios propios de adultos e individuales, se trata de interesarse más bien por lo que esa situación provoca en él, en el niño, y en *este* niño, en *este* momento.

Ser *espontáneos* en las acciones, en las propias reacciones con los niños ¿no sería también uno de los saber-ser? Esa espontaneidad tan reivindicada por algunos en una época y tan denostada por otros... El problema es que no se trata de cualquier espontaneidad.

Yo diría que nuestra *espontaneidad natural* está constituida mucho más por aportes totalmente exteriores e, incluso con frecuencia, ajenos a nosotros, que por nuestra propia reflexión.

En particular, porque ese es el tema que nos ocupa, las fuentes de nuestra imagen del niño y de aquello que *es bueno poner en práctica para su educación* son muy variadas. Lo que han hecho con nosotros cuando éramos bebés y lo que hace en la actualidad una amiga o una vecina, lo que fomentan las propagandas (¡terrible fuerza!), o lo que se escucha en forma fragmentaria (en la radio o en la TV), o se lee al pasar en las revistas, lo que se dice, la última moda o descubrimiento, el mejor artilugio para vender... Lo menos que se podría decir de todo esto es que no resultan aportes muy coherentes.

¡Qué conjunto heteróclito forman, por lo tanto, las espontaneidades de todos esos adultos que se ven llevados, con toda su buena voluntad, a ocuparse de un niño! En nombre de la sinceridad, no resulta muy útil confrontarlo con semejante anarquía... ya que en una casa-cuna, o en un hospital, o orfanato, por ejemplo, aun con la mejor organización del trabajo, son muchas las personas que atienden a un bebé en muy poco tiempo.

La otra espontaneidad, la necesaria, es la del profesional conscientemente ordenado, en una previsión coherente, que recolecta conocimientos y se impregna de imágenes previamente escogidas, de textos buscados con un objetivo preciso. Si uno se ha impregnado de todo lo acumulado de este modo, en forma voluntaria y de manera coherente, hasta llegar a constituir una actitud, sólo en ese caso se puede ser sinceros y espontáneos de modo más adecuado en la educación de niños pequeños.

Saber-estar, ¿sería también saber estar bien, saber cómo estar bien en este oficio y, sobre todo, en este lugar de trabajo? ¿Se siente contento de trabajar allí, de volver a ver a los niños, a los colegas (quizás no a todos...)?

El ambiente en el lugar de trabajo es creado (¿o padecido?) por los que pertenecen a ese lugar.

En primer término, entre los adultos, ¡qué diferencia se vive cuando el tema principal de las discusiones gira en torno a los niños —terreno de la competencia de todos— y no en torno a los chismes y las murmuraciones!

En segundo término, en las salas. Una primera idea que me viene a la mente es la diferencia que debe sentir un bebé cuando llega, por la mañana, a un sitio donde se lo espera —a él— con alegría, en vez de llegar a un lugar donde, en realidad, están más contentos si no va... Del mismo modo, cómo capta y vive un bebé la manera en que su familia es recibida cada mañana o cada tarde.

Sin embargo, ¡qué condiciones difíciles presentan ciertos lugares! ¿Es posible hallar una solución? No siempre, pero a veces... Con una reflexión sostenida, numerosas situaciones podrían repensarse en vista a mejorar el ambiente.

Voy a relatar una de esas experiencias que me ha ocurrido en un lugar de Francia. Es el ejemplo de un ambiente (padecido), creado por una organización del trabajo, a primera vista totalmente insignificante: un grupo de 25 niños confiados a 5 adultos.

Con un grupo de educadoras de un jardín maternal, discutimos sobre un film cuyo tema es el baño, lento y cálido de una nena de 10 meses. Algunas observan el film incrédulas, eso es ficción. Para otras, ¡cuántos remilgos inútiles! Algunas se sienten un poco envidiosas.

De pronto una de ellas dice: —*Señora, todo muy bonito, pero ¿qué quiere que haga? Aquí eso es imposible: ¡¡¡yo tengo que cambiar a 25 bebés!!!*

Entonces, pregunto: —*¿Cómo es posible? ¿Existen normas institucionales?*

—*Pero sí, es cierto, somos 5...* —responde.

Pues bien, el problema es que no se equivoca para nada en presentar así su situación. Sus condiciones de trabajo según las cuales 5 adultos deben ocuparse de un grupo de 25 niños, implica que cada una va a convivir realmente con los 25 en su cabeza, que cada una tendrá contacto seguramente con cada uno de los 25 durante la semana, por ejemplo. ¿Cómo se las arreglan? Para cambiarlos, todos los bebés son apiñados en el baño. Los 25 *hormiguean* alrededor de ellas y cada una *hace* al que le toca, porque *no hay que sacar ventaja*; y, de todos modos, no se escoge a un mismo bebé dos veces

seguidas, porque *no se deben tener preferidos*. Por una parte, les han explicado bien los riesgos de tener favoritos y, por otra, nadie quiere que la colega le eche en cara que elige a los *fáciles* para ocuparse menos. También acecha el mismo riesgo de ser mal vista por la compañera si alguna se permite el más mínimo gesto superfluo como cambiar a un bebé con mayor lentitud porque significaría hacer trampa para trabajar menos, higienizar sólo a cuatro, por ejemplo, mientras que la otra se va a ver obligada a *mandarse* seis. En consecuencia, se hace todo rápido. Mientras tanto, los adultos hablan entre ellos: no se puede no contestar si a uno le hablan, no sería cortés, estaría muy mal visto (—*ella me desprecia*...).

Una vez terminado el trabajo, ni siquiera pueden estar seguras de que los 25 bebés hayan sido cambiados o, incluso, si alguno no lo fue dos veces. Si uno fuera mínimamente consciente, estas escenas le provocarían una cierta sensación de malestar.

Cuando se controla a los niños en la sala, y cada una vigila realmente a los 25 (¡cuántos llantos y agresividad no se deben, ya de por sí, a semejante número!) el problema no es menor. Cuando aparece un conflicto, una caída..., *¿Quién va? ¿Ella o yo? ¿No podría despabilarse un poco? ¡Siempre pasa lo mismo...! ¿¡Por qué siempre tengo que ir yo!?* Lo cual quizás expresa también una sensación justificada: uno no sabe lo que hace el otro, uno sólo sabe lo que hace uno. Entonces también está la que se sacrifica ya que, como ella misma me explica, *—amo a los niños y no soporto verlos llorar, mientras que otras se desentienden* (aunque no sea exactamente ésta la palabra que utilizó...).

En consecuencia, ¡bienvenidas al clima grupal! Pero además, las exasperan todos esos niños imposibles de contener, por lo que se sienten cansadas, a menudo frustradas y se vuelven insensibles (ese era su modo de presentar las cosas) —¡y esto les duele!

—Sentimos que el equipo está sufriendo..., es un modo delicado de expresar lo que les pasa.

¿Es este el suelo fértil para un *buen ambiente*? Para esos adultos, es humanamente imposible vivir semejante situación sin que existan conflictos abiertos o latentes entre ellos. Sin embargo, ¡no tienen nada que ver, no es culpa de ellas, no son responsables de lo que les ocurre!

Aquí, según creo, la única responsable es la organización de sus

condiciones de trabajo, la situación psicosocial en la que se encuentran inmersas, que las obliga a monopolizar la atención sobre sí mismas y les impide, por lo tanto, orientar realmente esa atención hacia los niños, hacia tal o cual niño...

En numerosos ámbitos, que ya he mencionado, a partir de diversos elementos de reflexión, los adultos se han repartido el grupo: han decidido que cada una tendrá en su cabeza (o en sus manos) a determinados niños y siempre los mismos (8, ó 6, ó 5) para encargarse de los cuidados, de las comidas, de los juegos. En algunos lugares, incluso han creado pequeños grupos con espacios más reducidos que les son propios. Esta es, entonces, una situación repensada, en la que, sin duda, el ambiente ha cambiado.

Todo lo que se acaba de decir es muy serio... Sucede que, claro está, siempre han existido optimistas y pesimistas, aquellos para quienes el vaso está medio lleno y aquellos que lo ven medio vacío. Aquellos que, en su trabajo, aun con la mejor voluntad, no dejan de señalar lo que no funciona o lo que todavía no funciona. Y aquellos que, a menudo, se permiten resaltar ¡bien hecho!, ¡es estupendo!

Pienso que, con frecuencia, hay cosas estupendas y pienso también que un modo de mejorar la eficacia es decirlo. Esto, que incluye desde ya un *saber-hacer* bien delimitado, es perfectamente asociable con la alegría que puede procurar la satisfacción (¿de uno consigo mismo?) de la cosa bien hecha.

Por otra parte, de vez en cuando, se puede, se debe, pensar en uno mismo. Una fiesta sin los niños, a veces puede hacer muy bien. En un jardín maternal, en el que comenzaba a amenazar el cansancio y hartazgo general, un día decidieron *recargar las pilas*. Así, con el pretexto del cumpleaños de la directora, los adultos organizaron una jornada disparatada, alternándose quienes quedaban con los niños, que no participaban del evento. Las demás se disfrazaron y dramatizaron, por turno, encontrándose, en la sala de descanso, para poder distraerse. ¡Y la pasaron muy bien! O también, en otro jardín, en el que la excusa fue la jubilación de la directora, prepararon un programa muy divertido: con la participación de todo el personal, representaron sus 20 años de agitada historia, simulando hasta un *bebé* en el cambiador...

Obviamente, todo esto no es muy serio, pero ¡cuánto bien hace!

Conclusión

Para terminar, quiero resumir algunas ideas rectoras que me parecen importantes.

1) Se deben utilizar los propios saberes con un gran afán de coherencia.

2) Los *saber-hacer* deben ser dinámicos y adaptarse a los objetivos y a cada uno de los niños a cargo.

3) La individualización de cada niño y el trabajo con sus padres deben ser objetivos constantes.

4) Hay que procurar un buen trabajo de equipo, es decir, el sostén de unos por otros, pero también que el niño tenga la garantía de que se le está ofreciendo algo coherente y confiable.

5) Es cierto que hablo de esto en último término, pero lo hago con el fin de atribuirle la mayor importancia: **la observación es uno de los pilares esenciales del trabajo.** No basta, no obstante, con afirmarlo. Es necesario que el tiempo dedicado a la observación, a su transmisión y a su elaboración sea reconocido o, más aún, organizado exactamente al mismo nivel que el tiempo dedicado a darles de comer a los niños.

La parte más importante de mis conocimientos se origina en haber escuchado las experiencias o haber mirado u observado el trabajo cotidiano de muchas otras personas, sobre todo de aquellas que se ocupan en forma directa de los niños (auxiliares de puericultura de Francia, puericultoras de Bélgica, educadoras, cuidadoras o maestras de otros lugares, cuidadoras de Lóczy...). Compartíamos con ellas la misma mirada sobre los niños que van bien: qué hacer o evitar hacer si queremos verlos contentos de vivir, activos e interesados por el mundo, plenos de iniciativas, con voluntad propia, celosos porque aman, a veces desdichados o tristes, pues las frustraciones de la vida son muy reales, felices en otros momentos, pues las alegrías intensas o serenas constituyen un derecho de cada uno.

Pienso que, a priori, este oficio es uno de los más apasionantes, hermosos y gratificantes que existen. Lo que hace falta, es procurar los medios para que sea realmente así.

3

¿CON QUÉ DIFICULTADES SE ENFRENTA EL BEBÉ?

El sentido de la autonomía según la edad, libertad de elección frente a la dificultad, coacción emocional

Se trata de aprovechar la ocasión para reflexionar acerca de un problema particular, suscitado durante un debate acerca de una propuesta precisa en relación con los *bebés nadadores*. Existe una gran variedad de *métodos* referidos a este tema. Lo que interesa aquí es comprender la lógica de una de estas técnicas, que vamos a describir y a utilizar como análisis, para aplicarlo a otras situaciones intentando adquirir así una cierta capacidad de *autonomía de juicio*, confrontados como estamos a la gran diversidad de propuestas que conciernen a los bebés en general y que no sólo se relacionan con el agua.

Anticipándome a cualquier posible malentendido, debo precisar que estoy *a favor del agua* y que lo que nos propone A. Vadepied en su libro sobre *dejar hacer al* agua [1] es la concepción que considero más coherente con mis ideas acerca de la psicomotricidad en general, y del niño en el agua en particular y, agregaría, del niño, lisa y llanamente.

Esto significa que nada más lejos de mí que rechazar el agua, ese maravilloso medio rico en singulares experiencias como, por otra parte, lo proponen otras corrientes partidarias del *bebé en el agua*. Lo que cuestionamos aquí es una cierta manera de conducirlo hacia ella, permitiéndonos así una reflexión más amplia sobre aquello que hacemos con nuestros niños y cómo lo hacemos.

Durante una reunión de un grupo de profesionales, cuyo tema eran las diversas propuestas relacionadas con los bebés, se entabló una muy acalorada discusión en torno a diferentes experiencias de bebés en la piscina, que algunos habían vivido. Más acalorada aún teniendo en cuenta que lo que se ponía en juego era muy importan-

---

[1] Vadepied, A. *Laissez l'eau faire*, Ed. du Scarabée, 1976, agotado; se puede acceder al libro en AIPL (Association Internationale Pikler-Loczy), en forma de copia autorizada, en el sitio **aipl.org**, Librería.

te y nos afectaba profundamente en el terreno íntimo de la relación con nuestros propios hijos, así como en el tan delicado terreno del bebé muy pequeño.

No es la primera vez que aparece claramente la necesidad de ser extremadamente atentos cuando se trata de bebés, ya que no existe un perfecto acuerdo entre lo que vivimos con los propios hijos y aquello que, a la luz de conocimientos recientes o ya adquiridos, se debería difundir como profesionales, en nombre de ideas globales.

Sin embargo, incluso con los propios hijos, se van haciendo, de vez en cuando, nuevos descubrimientos. Por ejemplo, considerando a los bebés, con ideas claramente establecidas respecto de los niños mayores, *descubrimos que ser pequeño comporta ciertas especificidades en la significación de grandes ideas tales como autonomía, actividad, dependencia y competencia.*

Dos situaciones servirán de hilo conductor: la primera, tomada del catálogo de propuestas de los autores de uno de los programas de *bebés nadadores* que entra en cuestión; y la segunda, con la observación in situ, de una sesión de *bebés nadadores* inspirada en esos mismos autores.

Las situaciones y su análisis

Ante todo, insisto en mi percepción sobre las cuestiones concernientes a los padres implicados en esto. Con frecuencia, ellos son los primeros *engañados* por un discurso estrafalariamente disfrazado de nociones positivas acerca de metodologías que son, a la luz de la observación y el análisis, absolutamente contrarias a dichas nociones. Si hablo de los padres es para comprender en qué tipo de *baño* se encuentran también sumergidos sin saberlo y cuál es el rol que se les hace cumplir. Pienso que no se trata necesariamente de un engaño deliberado. En la mayoría de los casos, los mismos responsables de las propuestas no tienen muy claros ciertos conceptos que emplean y la significación que tiene, para el bebé, aquello que se le hace.

1) ***Primera situación***, propuesta descripta en la obra de base de esta práctica.

Al comienzo del fascículo, aparecen varias páginas en las que se hace un entusiasta análisis de la libertad motriz de Pikler y del valor de la autonomía en general, y en las adquisiciones motoras en particular.

Justamente como los autores están a favor de la autonomía del bebé, ellos no plantean proceder a su inmersión forzada; no es el adulto quien lo hará, sino que, según ellos, el bebé se sumergirá por sí mismo. Pues bien, ¿qué es lo que se hace? Se toma al bebé de 6 meses (no es un error: seis meses) y *se lo sienta* al borde de la piscina (hay niños que ya se mantienen sentados, aunque sea unos segundos, cuando se los pone en esa posición...). A continuación, se arroja al agua su juguete preferido. El bebé extiende la mano, se tambalea... y cae al agua de cabeza, hundiéndose. ¡Y ya está!, se nos alega, de este modo ¡se ha sumergido de manera autónoma!

¿Hace falta alguna explicación que dé cuenta del despropósito de este método? En relación con esto, ¿qué es la autonomía? Y ¿cuál es *el sentido, para el bebé*, de su propio gesto? Porque eso, tender la mano hacia el juguete, es realmente lo único que el bebé, a esa edad, hace por sí mismo a *conciencia*. ¿Hay que investigar mucho para saber cuál es su nivel de comprensión, a los seis meses, en relación con las consecuencias de su acción, en ese espacio, en ese medio? ¿Podemos imaginar, eventualmente, el miedo que puede sentir, ya mientras está cayendo y luego, al no tener aire para respirar, ni un suelo firme donde apoyarse?

2) ***Segunda situación***, que yo misma he observado durante una sesión de *bebés nadadores*, situación tranquila, si las hay, simple aplicación de los principios básicos de los mismos autores.

Se trataba de un bebé de 8 meses, muy contento dentro del agua, donde se mantiene gracias a un ingenioso objeto: una placa de corcho sobre el agua, redonda, de unos 30 cm de diámetro, suficientemente gruesa como para incluir dos varillas también horizontales en forma de "<". Los brazos del "<" pasan bajo las axilas del niño para sostenerlo. El niño vertical en el agua; con su juguete, apoyado en la placa, frente a sus ojos. Como el "<" estaba bien ajustado bajo sus brazos, no hacía ningún esfuerzo para mantenerse. Los

padres frente a él, lo llamaban para incitarlo a patalear. El bebé sonreía, contento.

En un momento dado, intentó agarrar su juguete. Con un amplio movimiento, levantó el brazo derecho para extender la mano y, al estar sostenido sólo por un brazo, ¡se tambaleó y se hundió en el agua! En ese momento, se produjo un intercambio de miradas (¿airadas?) entre los padres: ¿quién tenía la culpa? ¿Quién no vigilaba como correspondía? El bebé siguió bajo el agua... Y enseguida pudo emerger, por sí mismo, agitado, respirando con dificultad, con el rostro completamente desencajado. Los padres se abrieron en una amplia sonrisa en cuanto el bebé pudo verlos. A éste, por su parte, le llevó algunos segundos reponerse. Volvieron a colocarlo en el objeto de apoyo y el niño esbozó una pálida sonrisa.

Situaciones absolutamente simples, una observación de apenas un minuto pero... ¡colmadas de sentido!

En la mente del bebé, el juguete sirve para jugar —y, ¿qué cosa aún más bizarra, no?—, extendiendo la mano quiso agarrarlo para jugar con él.

En la mente del adulto, el juguete servía sólo como motivación para el bebé:

a) en la primera situación, el adulto buscó que el niño hiciera el movimiento necesario para que le sucediera lo que el adulto había previsto;

b) en la segunda, para tranquilizar al niño por la presencia del objeto y, eventualmente, que quisiera aproximarse a él avanzando; el gesto de tomar el objeto contribuía a la secuencia del *programa*, como se verá.

Nota: si, por casualidad, el bebé hubiera querido realmente avanzar para acercarse al juguete, estimulado por sus padres, en esta situación precisa, el juguete, inexorablemente, se le hubiera escurrido: ¿qué propiedad del espacio y del *desplazamiento eficaz para disminuir distancias* se le propuso como situación de aprendizaje?

Ahora bien, el aspecto esencial del análisis de lo ocurrido al niño tiene que ver con sus emociones.

Imaginemos nuestro estado mental: En una situación no idéntica sino análoga, ¿cómo nos sentiríamos, ustedes o yo, alegres y *confiados*? El niño se disponía a un juego habitual. Ese simple juego podría no ser más que la búsqueda íntima de tener su juguete en la

mano. Se aconseja, en efecto, que sea su juguete preferido. Acaso ustedes y yo ¿no nos sentiríamos sorprendidos o, más aún, sacudidos en nuestra tranquilidad, si nos ocurriera algo análogo, análogo en la enormidad de lo inesperado y de lo imprevisible? Puesto que, en el caso del bebé, nada que él hubiera podido captar con su entendimiento le habría advertido de las consecuencias de su acción, nada lo habría hecho desconfiar, ni lo habría puesto ni siquiera mínimamente en guardia como para prever lo inesperado.

El bebé levantó el brazo porque, dada su edad y lo que había podido retener de eventuales experiencias motrices previas (justamente a causa de su edad), *no podía saber que se sostenía, que se mantenía gracias a ese brazo.* Así, el apoyo se le escapó. Perder el equilibrio por un instante le puede ocurrir también en suelo firme, sin que eso lo haga particularmente feliz; pero aquí, además, no hay ningún nuevo sostén que llegue a aliviarle el efecto de angustia producido por la pérdida de apoyo... También ése es un efecto de la primera situación [2]. Sin nada a qué aferrarse, resulta que el medio que *lo acoge* le impide asimismo respirar. Deberíamos recordar que nosotros mismos, adultos, no experimentamos la misma emoción si algo análogo nos sucede por total sorpresa o por una decisión deliberada

En consecuencia, el bebé es engañado en todos los frentes. Esto, para algunos, se denomina *ponerlo en situación* con el objetivo de provocar algo obviamente necesario según el criterio del adulto (el que ha concebido el proyecto), pero tal vez no tanto para el bebé.

Aquí, en este *objetivo*, (habituar al niño al agua antes de que sea demasiado tarde), no se trata únicamente de aprender a patalear para prepararlo a nadar. La inmersión, de un modo u otro, como se enuncia con claridad en la primera situación, está absolutamente incluida. En la segunda situación, cuando ésta ocurre, el niño ya pasó por la primera. Si los padres no estuvieran contentos de sí mismos, sería al margen del programa...

Pues, como me explicaron, otro elemento esencial de la metodología propuesta a los padres (siempre se trata de un programa de-

---

[2] Zlotowitz,M., en *Los miedos infantiles*, P.U.F., 1974, considera que ése es uno de los aspectos esenciales de las pesadillas.

bidamente elaborado) consiste en no atrapar al bebé cuando se hunde... ¡ya que él *podría imaginarse que hay que tener miedo!* La sonrisa de los padres cuando el niño emerge está incluida en el programa. Hay que sonreírle para desviar su atención, para darle a entender que no hay nada que temer y, por lo tanto, ¡que no debe tener miedo!, hasta obtener esa pálida sonrisa. Pienso que los que necesitaban esa sonrisa, eran sobre todo los padres.

Entonces, se pretende enseñarle al niño que no hay razón para tener miedo.

Según mi opinión, el mensaje implícito para el niño es diferente: que el miedo original, instintivo, fundamental y vital cuando se está hundiendo, pues bien, ¡que ese miedo es falso! El bebé debe darse cuenta que es ilegítimo justamente porque los padres permanecen por completo serenos, lo cual, además, es mentira: no permanecen serenos, se los ha comprometido a hacérselo creer al niño. Esa es una de las engañifas en las que *el especialista puede comprometer a los padres*. Mi expresión no es azarosa: el miedo, visceral, cuando uno se ahoga, está allí, le sobreviene de manera absolutamente natural incluso a un adulto que sabe nadar perfectamente, así como a cualquier bebé nadador, si una ola inesperada le corta la respiración. Para el niño, por lo tanto, *en la realidad de la situación dada*, no es cuestión de *aprender* a no tener miedo. En cambio, lo que aprende, (en efecto, suele suceder que el niño aprende otra cosa que la que suponemos que le estamos enseñando...), es que no puede contar con los padres para que lo preserven o para que lo ayuden a salir de esa situación. Por el contrario, se le *niega* el derecho al miedo normal, vital; él es demasiado pequeño para saber si tiene miedo o no y los padres, que, insisto, han sido forzados, están allí para hacérselo saber.

Pero eso no es todo. En este programa tan completo, se considera que este tipo de situación es una terapia para padres demasiado ansiosos para con sus hijos. Se ha aprendido bien en psicología que demasiada ansiedad impide un desarrollo sano del niño de manera que este entrenamiento está destinado a solucionar el problema, pues el instructor (al que he visto durante la misma sesión de observación) vigila la labor. Él es el terapeuta que reprende a los padres sorprendidos en falta si le muestran al hijo el más mínimo signo de..., de..., incluso de cuidado. Esos padres que observé ¡aún no habían llegado al final de su *terapia*!

En toda esta descripción, es probable que no esté siempre clara la distinción entre el proyecto y el análisis que se hace de él.

Veamos, por lo tanto, algunos elementos del programa presentado por los autores:

1) Actividad autónoma en el agua: el niño colocado en el instrumento de flotación antes que en brazos; la inmersión, en ambos casos, debida sólo al niño;

2) Consideración de la afectividad del bebé: implicación en la situación del juguete querido y presencia tranquilizadora de los padres;

3) Como los autores suponen que el temor al agua sólo proviene de la inquietud transmitida por los adultos a través de sus gestos y palabras, el bebé no lo desarrollará si se comienza el trabajo lo suficientemente temprano;

4) *Terapia* parental y, en consecuencia, prevención de una escalada de ansiedad en la relación padres-hijo.

Algunos puntos de análisis:

a) La autonomía es utilizada aquí en un contrasentido: no se la comprende en su afirmación de *libre arbitrio* de la persona actuante, sino en la materialidad de la ausencia de contacto por parte del adulto, lo cual, según mi interpretación de la situación, *constituye un abandono*;

b) Se considera que la presencia del juguete debería atenuar la extrañeza del ambiente. Ahora bien, el niño, pleno de confianza, intentará actuar de la única manera autónoma en que puede hacerlo, de acuerdo con el nivel de conocimientos, de interés y de *competencia* propios de *su* edad, es decir, tender la mano hacia el objeto para tomarlo y manipularlo; pero, sin ningún medio a su disposición para prever la consecuencia y, por lo tanto, para optar, le ocurre lo que ocurre. El juguete, es el objeto de su interés, al transformarlo en lo que el adulto lo transforma aquí, ¿puede sostenerse que respeta al niño en su interés? No: lo está chantajeando.

c) No es mi intención extenderme en una mistificación fundamental: ¿constituye, acaso, un objetivo noble condicionar a un niño para que no le tenga miedo al agua? Puesto que es falso sostener que es un medio carente de peligro (Se sugiere leer a Vadepied, quien trata ampliamente el tema).

d) Entrenar a los padres para que ignoren la angustia de su hijo,

provocará más bien un profundo quiebre en la confianza del niño, en el sentimiento de seguridad que ellos deberían garantizarle y un profundo malestar en los padres.

El niño y las dificultades

Durante la discusión sostenida en el grupo surgió un tema muy interesante: —*al niño le gusta enfrentar dificultades* —se afirmó. En efecto, es el fundamento de la confianza, a todas las edades, el motor de sus progresos. Pero, de inmediato, aparece el siguiente interrogante: ***¿frente a qué dificultad el adulto debe colocar al niño?***

La confianza, ¿se frena, en realidad, en un cierto punto? Puede ser que al bebé le interesen las dificultades pero, ¿las encontrará si no lo colocamos frente a ellas? En lo que de él dependa, ¿puede suceder que no las busque? O, incluso, ¿no tratará de evitarlas a pesar de que le agraden?

Este razonamiento entraña un riesgo: en efecto, si le agradan las dificultades, las buscará por sí mismo, ¿no es cierto? Y si no lo hace, en particular, el riesgo frente al que se lo quiere colocar ¿será, tal vez, porque no le atraen tanto?

Entonces, decir que le agradan las dificultades, ¿es para tranquilizarse? ¿O se lo ha visto afrontándolas y, por esa razón, se piensa que puede llegar a apreciarlas?

El problema es de fondo: en principio y ante todo, ¿qué es una dificultad para el niño, para el bebé muy pequeño? Y, por otra parte, ¿sería una simple cuestión de dosificación o se está también frente a un problema de principios discutibles?

En realidad, cualquier bebé sano y tranquilo, cuando se halla en presencia de las personas con las que mantiene una relación de mutua confianza (padre o cuidador, educador, docente), desafía las dificultades realmente y con frecuencia; éstas lo apasionan y, por lo tanto, las persigue. El problema, de este modo, se sitúa en otra parte: *en la naturaleza de las dificultades.*

Relatividad de la dificultad

En efecto, la *dificultad*, en tanto tal, no existe: es una noción subjetiva. Hasta para los adultos es evidente: ¡cuántos matemáticos se admiran frente a personas que tienen una gran facilidad de palabra o que están particularmente dotados para las lenguas!; es lo que les parece difícil. Pero si uno escucha a la gente que tiene facilidad de palabra o para aprender idiomas, éstos se admiran frente a quien es hábil con los números... Algunos abandonan un terreno de logros seguros porque encuentran que, en verdad, les resulta demasiado fácil; en consecuencia, carece para ellos de seriedad y se lanzan a la búsqueda de otro que les parezca más difícil y, por lo tanto, más serio.

De manera que éste es el ***problema íntimo*** del bebé: ¿qué es lo que encuentra difícil y, al mismo tiempo, digno de su interés? Pero no demasiado difícil, hasta el punto de provocarle miedo, o de no intentarlo para no condenarse al fracaso por anticipado. El bebé es estrictamente la única persona que posee las indicaciones en estos puntos. No se trata de una formulación consciente o conceptual de la dificultad, sino de percepciones, sensaciones y proyecto-previsión de acciones, de una *actitud* que es un estado global e inmediato de la persona, un concentrado de historias-experiencias y de capacidades recientemente adquiridas. El bebé elegirá las dificultades consecuentemente ¡siempre y cuando pueda elegir!

El problema como adultos es que quizás no se pondera lo suficiente, ni cuando se lo coloca en situación de actuar, ni cuando él actúa por sí mismo, a partir de su propio interés.

Entonces se le enseña la motricidad con el pretexto de que es pequeño y tal vez no sepa qué es lo que hay que aprender... Quizás simplemente uno lo pone en ciertas posturas o le propone o impone ciertos movimientos a los cuales el bebé no puede llegar por sí mismo (para algunos, ni siquiera se trata de un terreno en el que se pueda hablar de *dificultad*; tan normal es hacerlo...). Pues bien, no hay más que observar cómo el bebé se crispa para no caer, cómo se aferra para no soltarse, cómo busca ansioso su equilibrio, etcétera.

Hay medios a disposición que se renuevan y perfeccionan para *activarlo* y para *estimularlo*, pero ¿en verdad el bebé aparece tan

ensimismado, tan aburrido? ¿Es pasivo por naturaleza? Si se mira un poco mejor: ¿no estará haciendo algo que para el adulto carece de interés?... pero ¿y para él? O, tal vez, por casualidad, ¿no se hallará en condiciones tales en las que, simplemente, se ve impedido de actuar, o hacer aquello que le interesa?

Considerando, por lo tanto, esos métodos: ¿acaso algunos de ellos no incluyen todos los ingredientes (ropa, objetos, posturas e, incluso, la misma actividad propuesta) que bloquean, que *realmente le impiden,* hacer un montón de cosas que él querría hacer? Para evitar malentendidos, agregaré que un bebé puede ser pasivo por razones afectivas. No es el tema aquí; simplemente querría señalar a este respecto, que no son necesariamente las *actividades de estimulación* las que permitirán ayudarlo a conquistar una seguridad afectiva de la que tal vez carezca.

En ciertas situaciones el adulto se *arroga el derecho de someter al bebé en las que no tiene opción de reacción.*

Lo más problemático es **el tipo de dificultad** y el evidente peligro que el bebé *parece enfrentar* en tanto que *no ha podido presentirla, preverlo o calibrarlo.* (Claramente es el caso en las dos observaciones.) Al emprender esas actividades, el niño **no tiene ningún punto de referencia para saber que encontrará una dificultad determinada y, por lo tanto, no tiene la posibilidad de elegir si quiere enfrentarla o no...** Puede ponerse en grave peligro y nuestro rol es protegerlo.

Si el bebé se encuentra en un medio seguro, en el que pueda ejercer, de manera realmente autónoma, su actividad y su motricidad en toda la riqueza de variantes propias de su nivel motor, si se encuentra rodeado de objetos apropiados para su edad y su interés, pues bien, ¡no hay que economizar tiempo para observar su actividad! Seremos testigos, entonces, del despliegue de una diversidad de ideas que pone en juego para variar una simplísima acción, nada más que por placer, incluidos los obstáculos que enfrenta, que busca o que, incluso, él mismo se crea.

Pero... con seguridad no serán, de ningún modo, los mismos que los que otros imaginan para él. A veces, parecerá que con lo que hace no enfrenta una dificultad; sin embargo, por su comportamiento y, diría incluso, por su interés (lentitud, prudencia, atención concentrada), estará mostrando que sí lo es. Otras veces, uno queda deci-

didamente estupefacto frente a una proeza inimaginable en él y que ejecuta con aplomo, con displicencia, con una naturalidad insolente. Pero, para ver todo esto, hay que tomarse el tiempo de observarlo. Mucho placer nos espera...

¿Qué es la competencia?

A menudo utilizada en la actualidad en relación con capacidades, aptitudes y performances de los bebés, estimuladas, suscitadas y provocadas por el adulto, la competencia se ha visto pervertida en su sentido original.

En el espíritu de aquellos que la habían definido, es una noción precisa que implica una **persona activa** que crea, inicia y ejecuta un proyecto a nivel de los medios de que dispone y que extrae conclusiones que podrá aplicar en sus acciones ulteriores.

Me parece obvio que la tarea como adultos competentes es no colocar al bebé en una situación en la que, de manera flagrante, es incompetente por falta de medios. Y menos aún organizar situaciones en las que lo fuerce a obtener cualquier cosa utilizando, justamente, su nivel de incompetencia.

Visto desde este ángulo, no pienso que exista ningún inconveniente para llevar al bebé al agua, por más pequeño que sea, por ejemplo en brazos, si estar en el agua da placer. Si realmente se quiere conocer lo que el bebé piensa de eso, él sabrá decirlo: deberá observárselo para comprender si esa sensación le agrada; observarlo sin forzarlo a producir la respuesta que se desea, sino la verdadera, ¡la suya! Valdepied hace un profundo análisis sobre el bebé y el agua, y el placer se encuentra tanto en el agua como en la lectura de su libro.

¿De qué modo el bebé aborda la *dificultad*?

Existen dos tipos de dificultad. El primero se reconoce o se identifica a través de la observación del bebé. Cuando ha encontrado una dificultad y la enfrenta en el transcurso de su actividad, se pone

serio, se concentra, aún más atento, repite iniciativas, se vuelve precavido, prudente, en ocasiones pega media vuelta, contento o impaciente.

Ésta podría ser una definición de *dificultad subjetiva*, única para él, en un momento dado, con toda su vivencia anterior, vivencia de años o de meses, pero también de los segundos previos, así como su estado en ese momento. Dificultad, que es absolutamente imposible de medir desde afuera, por parte de un tercero, en lo que concierne a ese bebé en particular, y más aún de prever, tanto en tiempo como en intensidad, así como los pasos que dará o la resolución que habrá escogido.

Por ejemplo: un bebé de 4 meses está jugando de espaldas; aferrándose, por momentos, a los barrotes del corralito, durante la media hora que dura la observación hace muchas cosas: intenta 17 veces girar y mantenerse de costado. Aquí, la dificultad es descubierta en el transcurso de la actividad —difícil para él porque es nueva y la encuentra apasionante— y es desafiada sólo por voluntad del bebé. A pesar de la reticencia a reconocerle una clara conciencia, es indudable que, incluso, un bebé de pocas semanas, al querer retener la mano ante sus ojos para poder observarla, se enfrenta con una dificultad y es él quien decide qué va a hacer; por una parte, no está en absoluto obligado a intentarlo y, por otra, puede postergar el logro para otra oportunidad si, por el momento, tiene deseos de detenerse. Ese bebé de cuatro meses volvió 17 veces a la posición dorsal.

El segundo tipo de dificultad es aquella en la que se coloca al niño, cuyo *grado* es también decisión del adulto, quien sólo puede juzgar a posteriori, ¿y con qué criterio?, si era la justa medida.

Tomemos un ejemplo banal, cotidiano. Alguien sienta al bebé en tanto que éste aún no puede sentarse por sí mismo, posición en la que se mantiene con esfuerzos más o menos evidentes. Pregunta: *¿qué otra cosa puede hacer más que enfrentar la dificultad?* con medios precarios... Algunos bebés, hartos de la pasividad a la que los han obligado de este modo, se dejan caer de espaldas para luego poder hacer algo.

¿Libre elección? ¿Tan pequeño?

Durante una inmersión en el agua, *¿qué otra cosa puede elegir el bebé más que enfrentar la dificultad?* ¿No enfrentarla y hundirse...? Todos los seres vivos están dotados de mecanismos para reaccionar en esos casos, casi contra su voluntad...

El problema es ciertamente otro. Si hubiera sido libre de elegir, pero verdaderamente libre, lo que quiere decir con conocimiento de causa, sabiendo el riesgo, teniendo a su disposición todos los elementos para tomar una decisión consciente, ¿habría optado por sumergirse?

Cuando se tiene una cierta idea de la persona, una cierta idea del respeto por la persona, esa es la verdadera pregunta. Y sé o, al menos, creo saberlo, dónde radica la dificultad. Un bebé tan pequeño, ¿puede realmente elegir? En un bebé tan pequeño, ¿puede hablarse de libertad de elección? Como es tan pequeño, tal vez nunca podría encontrarse, por sí mismo, en esta situación que, no obstante, ¡puede ser tan interesante! Como es tan pequeño, ¿no se le deben, acaso, ofrecer estas situaciones tan interesantes? Al ser tan pequeño, como no se expresa como nosotros, quizás uno pueda conformarse con el hecho de que no llore, por ejemplo y hasta que les sonría a sus padres.

En este punto es donde querría reflexionar acerca del bebé y sus elecciones, su libertad de elección.

¿Quién pondría en duda que empujar a alguien provisto de un paracaídas desde un avión, en forma absolutamente inesperada y sin saber siquiera que está en un avión "haciéndolo por su bien", nos parecería poco... satisfactorio? Me gustaría destacar que lo que, en ese momento, habría sentido sería absolutamente incomprensible, inimaginable —intransmisible— para cualquiera que no hubiere pasado por una situación análoga en todos sus términos. Como muchos de nosotros no hemos pasado jamás por esa situación, el objeto de la reprobación sería más bien el daño sufrido como persona: que no se le haya pedido su opinión. Que, eventualmente, alguno pudiera salir sin perjuicios mayores, no disminuye la desazón por la circunstancia a la que esa persona se habría visto sometida.

De niños de 10 años o de jóvenes de 15, no se espera el mismo

nivel de posibilidades de toma de decisiones en el transcurso de sus respectivas actividades autónomas. Se trata de respetar al máximo su decisión cuando seleccionan los desafíos a los que se enfrentan, sin que esta diferencia de niveles plantee un problema de grado en su libertad de elección. Entonces, en lugar de buscar dónde comienza, retrocediendo en edad, el *demasiado pequeño* para no tener ya derecho a esa libertad, es, justamente, considerar esta libertad intangible, lo que extiende el estatus de persona al bebé pequeñito, muy, muy, muy pequeñito.

Así como un niño de 10 años se sitúa a un nivel diferente del de uno de 15, también el de 10 días está en un nivel diferente del de 10 meses o el de 10 años. Tiene un nivel de 10 días... sin que esto tenga un valor inferior en relación con el respeto que le es debido. Cada niño, a su edad, desarrolla un interés propio del nivel en el que está situado. Del mismo modo lo adultos, tampoco tienen el mismo interés de un niño de 10 años. Aun así, se lo respeta profundamente en su actividad, en sus intereses. Así, el núcleo de la relación con un bebé de 10 días debería ser el respeto hacia el interés manifestado por él. Es obvio que lo que hace, que lo que le interesa, puede parecer insignificante. Pero al observar sus expresiones, sus esfuerzos cuando lo enfrenta muestra justamente todo su interés.

Al observar con esos ojos a niños muy pequeños se ve que cuando a un bebé de pocos días le interesa un punto luminoso en el techo o cuando otro de 6 ó 7 meses se da cuenta, por primera vez, de que dos objetos idénticos se parecen, su expresión de interés, de curiosidad y hasta de sorpresa es realmente la que los adultos mismos *emplean* más tarde. Habiéndolo comprobado, ¡se puede utilizar! Como, a pesar de *todo el saber*, sólo podemos muy aproximadamente alcanzar a pensar qué es lo que les interesa en cada edad y, con menos exactitud aún, lo que le interesa a tal niño en un momento dado, se debería adquirir, observándolos, una especie de sexto sentido para percatarse, a partir de lo que los bebés mismos muestran, si lo que hacen *les* interesa realmente.

Y, si ese es el caso, se debe ir más lejos y observar la situación: ¿pueden, con los recursos de su edad, abocarse a *estudiar el proble-*

ma? Es decir, sus condiciones de entorno, de seguridad, ropa, objetos, posibilidades de moverse, su actitud corporal, ¿están en sintonía? ¿Pueden cambiar de postura, por ejemplo, con facilidad, fluidez y *seguridad,* con vistas a su objetivo, para variar los efectos resultantes de lo que centraliza *su* interés del momento?

Reflexionando un poco: ¿quién imaginaría que un niño de 6 años, por ejemplo, podría interesarse por la escritura si se encontrara constantemente en un equilibrio precario, usando el brazo para sostenerse, para no caer? Salvo si su interés por la escritura fuera tal que, por descuido, quisiera escribir, y abandonara, entonces, el apoyo, cayéndose... Por casualidad, ¿es esto lo que se querría obtener? ¡Qué grotesca se nos aparece esta escena tratándose de un niño de 6 años...! sin embargo, es el razonamiento básico de la experiencia de la natación para bebés, que se ha descripto.

Quiero añadir que en la actividad relatada de natación para bebés, no basta con utilizar una manifestación cualquiera propia de la edad para obtener lo que se quiere: *se utiliza, además, su dependencia afectiva.*

Abuso de afectividad

En efecto, el modo en que se utilizan, en diversos procedimientos, los puntos de anclaje afectivos del bebé, me parece aún más perverso.

En primer lugar, se parte de la creencia, culturalmente arraigada, de que el bebé es demasiado pequeño para tener una idea, una opinión, un gusto. Esto hace que uno se exima de observarlo para saber si en verdad los tiene; y si uno ve, o escucha, algunas manifestaciones, no son tomadas en cuenta o lo son en mínima medida: es demasiado pequeño, son caprichos, carece de interés, no es grave o, incluso, es algo en lo que se lo debe educar.

En segundo lugar, lo que, por el contrario, ahora forma parte del dominio público, es su necesidad de afecto, su necesidad de apego. Se trata, entonces, de la nueva palestra hacia la que se intentan canalizar algunos inconvenientes menores de ciertas metodologías. Si se lo ama, no tendrá miedo de sumergirse; si se lo ama,

estará contento de caerse al agua; si se lo ama mucho, estará feliz de aprender a leer a los 6 meses... (G. Doman) [3].

¿Por qué estas metodologías anteriormente descriptas, aun con todo, *funcionan*? ¿Por qué pueden engañar a algunos? Porque, en verdad, el anclaje esencial de la vida del bebé humano es la afectividad, el apego; esa es su condición de vida, de supervivencia. En consecuencia, si lo animamos a incorporarse a nuestra alegría, él se incorpora.

La *comunión de las emociones* es una de las propiedades del psiquismo humano (H. Wallon). En eso se basan las culturas. Como las personas a las cuales estamos apegados tienen ciertos valores, los integramos como propios, y así se crean las comunidades humanas. El problema es que, dado que el fenómeno existe, ¿se lo utiliza siempre con buen criterio? La respuesta está en función absolutamente del reconocimiento, o no, de la validez de las vivencias del bebé —éstas dan cuenta de su realidad íntima— así como de la seriedad que se esté dispuesto a acordarle a él, al bebé, brindándole una respuesta igualmente seria.

El problema de Doman es que es poco verosímil que, a esa edad, la lectura sea algo que realmente le interese al bebé en tanto lo que quiere es descubrirse a sí mismo y luego su entorno. La madre lo impulsa a que lo haga por ella, por su amor. Entonces, él lo hace. Pero, por un lado, no hace lo que le interesa y, por otro, la madre no le presta ninguna atención a lo que podría interesarle a él, al niño. Se piensa ¡qué fútil resulta para el bebé observar cómo se mueven sus manos comparándolo con aprender cosas serias! Esto también define un tipo de relación: *te amo porque haces lo que* ***yo*** *quiero...*

Estos son, entonces, elementos del contexto al cual hacemos referencia, a los que se apela, a veces sin ser muy conscientes, cuando queremos obtener del niño ciertas acciones o desempeños, a través de una no-libertad flagrante y del chantaje a través del amor o placer del adulto.

Siguiendo a Pikler y a otros autores, se evidencia una diferente percepción del niño y se deriva por tanto un análisis diferente. Esto sugiere una inversión de la *lógica*: somos nosotros los que estamos

---

[3] Doman, G. *Enfants: droit au génie.* Hommes et Groupes Éditeurs, Paris, 1986.

comprometidos a observar al niño con todas sus manifestaciones como un ser comunicante. El bebé, por su parte, es siempre un *emisor de información*. El adulto frente a él es quien se constituye como interlocutor en potencia, quien puede instaurar la comunicación convirtiéndose en receptor, en decodificador. Puede, además, *responder,* tomando en cuenta, tomando en serio lo que el niño ha podido comunicar. *Pikler considera que en ese tomar en serio se encuentra lo afectivo, lo humano; el lugar donde se considera al niño digno de una respuesta digna.*

¿No constituye, acaso, *una cierta afectividad* el estar dispuesto a advertir las expresiones de las vivencias y emociones del niño; el pensar entonces que son reales y, llegado el caso, si fueran desagradables, evitárselas? En todo caso, es lo que desearíamos si nos encontráramos en una situación análoga.

Para volver al punto de partida: *creo que la dificultad que al niño le gusta enfrentar es aquella que puede ser elegida o rechazada sobre la base de una decisión tomada por el mismo niño. En eso consiste su libertad.* Ahora bien, una decisión debería basarse en el conocimiento, en un cierto saber, siempre propios de la edad y en una asunción de riesgos, pero únicamente evaluados por él. A los 6 meses, tiende la mano hacia el objeto que le interesa para tomarlo, para examinarlo, para manipularlo. Si está en el piso, en una postura segura, obviamente escogida por él, podrá perseguir su objetivo sin otra dificultad más que aquella que, eventualmente, se verá inducido a elegir: estirarse hacia el objeto... si el objeto está algo alejado y no sabe aún reptar. Puede también elegir no hacerlo o dejar de hacerlo si no ha alcanzado el objeto; no lo logrará ahora y se ocupará de otra cosa. Decidirá cuándo lo intentará la próxima vez. En el ejemplo del bebé (4 meses) mencionado con anterioridad, el riesgo de volver a quedar boca arriba si no ha logrado llegar a la posición ventral es propio de su edad y él ha decidido enfrentarlo ¡17 veces en media hora!

Por el contrario, en relación con lo que le ocurre en la piscina, el bebé no está ni en situación, ni en edad, ni en capacidad de percibir los espacios, ni en conocimientos posturales como para prever lo que le sucederá con el mínimo inocente gesto de tender la mano hacia el juguete; no es tampoco un riesgo propio de su edad. En ese caso, ya no podemos hablar de que le guste o no enfrentar ese riesgo.

A modo de resumen

Existen, por lo tanto, dificultades que el bebé enfrenta o decide no enfrentar por el momento, inherentes a su *actividad autónoma* y a cualquier progreso. Si se encuentra en una situación correspondiente a *su nivel de competencia*, entonces *es libre* de hacer *esa elección*. Las cuatro nociones se definen mutuamente.

Están las otras dificultades con las que el adulto lo enfrenta. El problema no es la vehemencia de sus protestas para evaluar el precio que paga. Según mi opinión, el problema, que engloba muchos otros, es el de su real libertad de elección en la situación propuesta.

Aquí es donde interviene la necesidad de conocer bien las especificidades que poseen las características de la verdadera competencia del bebé, aquélla que emana de su persona actuante. No hay nada como las observaciones de la actividad autónoma en un entorno controlado por el niño, con los medios de los que dispone en un momento determinado, para enriquecer nuestros conocimientos y comprender lo que le interesa o le apasiona, lo que está realmente a su nivel de descubrimiento y de elección.

Con respecto a todas las actividades para proponer al niño, uno puede siempre plantearse ciertas *preguntas*. La primera, obviamente, es: ¿qué gana el niño con eso? Luego cuestionarse lo que él haría de manera autónoma en ese mismo tiempo, ¿es más o menos interesante lo que el niño piensa al respecto? Como ocurre con la natación o aprender a leer a los 6 meses: ¿realmente sale perdiendo si no lo hace en ese momento sino más adelante? Cuando suceda ese *más adelante* y él llegue a esa actividad a partir del interés que pueda despertarle ¿será demasiado tarde? ¿Ya no valdrá la pena? Pero también: *¿de qué manera su dependencia (natural, vital) de nosotros está implicada en la propuesta?, ¿es libre de participar por su propio interés?*

Cuando existen tantas preguntas, es porque las respuestas son abiertas, es decir, se puede responder de diversas maneras. Lo que antecede sólo es un modo particular de hacerlo, que considero el más afín a nuestras ideas básicas, aplicadas aquí a esta edad en particular.

El tono a veces polémico no necesariamente se dirige a personas específicas, sino más bien a la forma en que ciertas *buenas ideas*

son utilizadas y, en ocasiones, *corrompidas*. Si alguien cree que hacer caer al agua a un bebé de 6 meses es por su bien, ¡que lo haga! ¡Pero que no llame a eso su competencia y su autonomía! Que sepa con toda claridad lo que se le está haciendo al bebé y que no se engañe, tal vez a sí mismo, en primer lugar.

No quiero ni suprimir ni negar el placer que se puede experimentar con un hijo en tantas situaciones de la vida. Pero, cada tanto, ¿podríamos estar un poco más atentos al hecho de que sea también su propio placer, un placer sin sombras y no sólo inducido por nuestra voluntad?, ¿podríamos evitarle un "placer" que hemos imaginado de antemano para él y del que le resulta enormemente difícil librarse? Tal vez, ¿no tendría él algunas situaciones para proponernos, en las que pudiéramos encontrarnos gozosamente, acceder a su espacio de placer y experimentar también el nuestro por la simple alegría de verlo contento?

Algunas reflexiones

En el transcurso de nuestras discusiones, surgió un problema subsidiario: la reflexión en torno a los padres. Se trata de una tendencia, ocasional quizás, pero aun así... a la que adherimos por momentos. Estoy hablando de un *discurso*, como se dice ahora, en el que uno suele entrar cuando comprueba, con alivio, que se está en el campo contrario de aquel que se, cuestiona.

—*¡Qué padres...! ¿Qué clase de padres son esos que meten a sus hijos en la piscina...?* ¿Qué ocultan? ¿Qué deseos inconscientes o insatisfechos desean satisfacer?

—*¿Cuáles son sus secretos deseos en relación con su hijo o con su amor propio? ¿Qué ansia de omnipotencia?, etcétera.*

Estoy en contra de la natación de los bebés tal como he tenido la ocasión de verla practicar aquí y acuerdo, sin reservas, con M. Valdepied en todas sus reflexiones. Considero que su libro es uno de los más bellos que existen sobre el niño y el agua, sobre la psicomotricidad y sobre la infancia. Pero insisto mucho en el hecho de que esto quede como un conjunto de reflexiones abstractas. ¡Que *nadie se arrogue el derecho de juzgar a personas concretas*, en este caso, a los padres, ni de develar su inconsciente, considerándose uno

mismo eventualmente *sano* por contraste, por no haber metido a su propio hijo en la piscina! Creo que las discusiones en este sentido, acerca del alcance de algunos de nuestros actos nos ayudan a meditar, pero no autorizan a poner en el banquillo a aquéllos que no han tenido la ocasión de hacer este análisis.

Mientras tanto, y en relación con la vida cotidiana, pienso, por mi parte, que la inmensa mayoría de quienes han llevado a sus bebés a nadar son aquellos que están atentos a todas las novedades, aquéllos que creen que la ciencia moderna ha probado que es algo bueno para los bebés, que invirtieron su tiempo (y su dinero) para hacerlo. Muchos, muchísimos más se dejan impresionar o, simplemente, se dejan seducir por la autoridad de especialistas situados en la vanguardia del progreso, pero sintiéndose incómodos, por momentos, como esos padres que yo he podido observar. Pero, ¿en qué época no se han hecho tales o cuales cosas con los bebés? —¡y qué cosas!— *por su bien*, ya que nos decían que era por su bien. Por lo tanto, pienso que hay que respetar a nuestros semejantes y no asumir un cierto poder sobre ellos, con la excusa de un *saber* que nos volvería superiores para juzgarlos y que, por otra parte, no es tal: ¿qué sabemos?

Pero recordando la situación precisa que pude observar durante la sesión anteriormente descripta, no sería tan *respetuosa* respecto al instructor. Su estilo autoritario con los padres despertaba en mí desagradables reminiscencias... Me sobrevolaba la idea de que esa situación era un pretexto inesperado, pero bien explotado por su sed de poder y por el desprecio con que trataba a *sus clientes*. ¿Por qué esos padres se dejaban manipular? Ese no es el problema aquí. Pero también he visto, con placer, cómo un padre ponía severamente en su lugar a ese instructor porque maltrataba a un joven papá dulce y tímido, que había concurrido con su hijita...

¿Quiénes son, entonces, los famosos padres? Personas... docentes, comerciantes, madres amas de casa que los sábados vienen en compañía del padre... Durante toda la semana están inmersos en las ocupaciones que les son propias en las que, sin duda, son absolutamente competentes y cuyo detalle conocen al dedillo, conocimiento que se nos escapa si no tenemos la misma ocupación. ¿Cómo pretender que tengan puntos de referencia precisos, abstractos, madurados, para evaluar, con total conocimiento de causa, las múltiples

propuestas que los asaltan todos los días, con respecto a todo lo que se *debe* hacer a cualquier precio con el hijo, si uno no quiere arruinarle definitivamente el futuro? Pregúntenles —o pregúntense a ustedes mismos— cuántas veces los invade un malestar vinculado a la incertidumbre. En la actualidad, la presencia de los grandes deportes, ya sea a través de los medios de comunicación masiva o a través de otros canales, prueba que, si uno no está en la corriente de la última novedad revolucionaria en cuestión, que constituye la única salvación para el niño, no se está realmente a la altura de las cosas. Pareciera muy fácil probarle al otro que es un *negado*; basta con algunas señales de desprecio. Y ¡qué tranquilizador y gratificante podrá resultar probarse, que uno no lo es!

Por el contrario, en la medida en que nos hayamos tomado la molestia de reflexionar en torno a la protoinfancia, teniendo algunos principios básicos válidos para todas las edades, nos toca investigar y precisar nuestros puntos de referencia específicos para los primeros meses de vida y proponerlos... Luego, tal vez los adopten quienes, al coincidir con las mismas ideas y la misma visión del bebé, los encuentren interesantes.

4
¿POR QUÉ NO HACER TODO LO QUE UNO PUEDE POR EL BIENESTAR DEL BEBÉ?

Me pidieron en una ocasión, que pronunciara una conferencia sobre el bienestar del recién nacido. Por mi trabajo, estoy poco familiarizada con esta primerísima etapa de la vida: partí entonces a la búsqueda de informaciones, de libros de especialistas, de conferencias, de coloquios.

¡Qué riqueza y, sobre todo, qué diversidad, por un lado en el tiempo, en cuanto a la evolución de los conocimientos y, por otro, en el espacio, de un país a otro, de una cultura a otra, y también, de una maternidad a otra, incluso en un área limitada!

Esta comprobación me hizo pensar: ¿qué podría aportar de original a esa multiplicidad de ideas? o, también, ¿cómo elegir, para enunciarla, una tendencia en lugar de otra como si fuera la única que garantizara el bienestar del bebé?

Por lo tanto, opté por reflexionar en un registro diferente y eso me llevó a cambiar en aquella oportunidad el título de la conferencia:

¿Por qué no hacer aquí y ahora TODO LO QUE UNO PUEDE por EL BIENESTAR del recién nacido? Y como preguntas subsidiarias: ¿es interesante?, ¿es importante?, ¿para quién y por qué? Seguramente, hay preguntas mucho más importantes para formularse sobre el recién nacido.

He distinguido en el título dos aspectos de los que quiero hablar:

LO QUE UNO PUEDE hacer:

1) Cualquiera que esté implicado en esos momentos maravillosos o difíciles, posee ***conocimientos***, a partir de estudios, experiencias, lecturas, etcétera, pero no necesariamente los mismos, mejor dicho, necesariamente no serán los mismos que los de otro que haya acudido a otras fuentes.

2) Todos provenimos de una cierta ***cultura***, con creencias más o menos arraigadas, más o menos importantes, más o menos conscientes.

3) Su amalgama determina ***convicciones*** personales, base de todos los actos. Me parece normal que uno sólo pueda o sólo quiera hacer aquello que está en armonía con sus propias convicciones.

EL BIENESTAR del recién nacido, el mismo problema:

1) También aquí, están presentes los elementos ***culturales***, las influencias múltiples.

2) La gran diversidad de ***conocimientos*** concernientes a la salud y a los riesgos perinatales.

3) Y, naturalmente, la ***percepción personal*** o íntima de cada uno puede ser muy diferente de la de otros, para poder considerar que un bebé está bien o, al menos, suficientemente bien para no suscitar preocupación.

Me parece, entonces, comprensible, que no tengamos todos la misma percepción ni la misma convicción en los diferentes terrenos, o no compartamos las mismas opiniones sobre los límites que no conviene traspasar sin poner en peligro al recién nacido y a su madre.

Cada uno es quien es, en sus conocimientos, en su cultura, en sus creencias y en sus percepciones. Lo que me parece obvio, es que todo aquel que trabaja con un recién nacido *quiere su bienestar*.

Las ideas que he recogido son variadas. Lo que me preocupa —y es un hecho para preocuparse— es que cada nueva teoría, idea o práctica, decreta que ella es la única válida, ella es *LA* solución para todos los problemas que subsisten; todo lo que existía antes o coexiste en ese momento está mal y pone al niño en peligro, física o psíquicamente.

Pues bien, todos estamos aquí a pesar de nuestro pasado tan diferente. Las diversas ideas funcionan en mayor o en menor medida, las de ahora y las de antes, y en el futuro, habrá otras.

A la dinámica de la vida no le caben tales determinismos, ni soluciones definitivas, ni predicciones infalibles. La prospectiva es peligrosa.

Por el contrario, retrospectivamente, podemos *saber;* podemos permitirnos emitir opiniones sobre los *por qué* y qué hubiera pasado en otras condiciones, los riesgos son mucho menores.

Lo que cada uno puede hacer por el bienestar del recién nacido en su profesión, según el lugar donde se encuentre y, quizás, según el momento (por ejemplo, si es una emergencia o no lo es), depende de lo que uno sepa y haya experimentado, aprendido o recogido de aquellas personas en las que uno confía. No se *sabe* lo mismo en un pueblo de África o en París, en México o en Shanghai. Un determinado obstetra considera necesario que haya buena luz para estar seguro de que el bebé no está cianótico; otro, sólo estará tranquilo cuando el bebé emita el primer grito. Lo va a obtener con una manipulación algo más brusca que el otro, etcétera. Creo que eso compete a su sentido de responsabilidad y ninguna *nueva idea* tiene derecho a ponerlo en duda.

A continuación, mi propuesta es introducirnos en una situación concreta, bien concreta en tiempo y espacio, en la que cada participante se incluye con sus experiencias y convicciones.

Se trata de una familia amiga que se encontraba en la maternidad, por el nacimiento de su segundo hijo; el padre lo filma para uso familiar pero han tenido la gentileza de autorizarme a utilizar estas pocas secuencias.

Iª secuencia: Zélie tiene 1 día y medio de edad. Acostada boca arriba en la cuna, con ropa que no la limita, se mueve mucho y en forma variada, lo que se presta a la observación y a la discusión. Uno cree percibir en su rostro el interés por todo lo que puede hacer.

IIª secuencia: Zélie manifesta hambre. La madre le ofrece un dedo para chupar para calmarla unos instantes.

IIIª secuencia: un poco más tarde, Zélie está en el cambiador. Se ven las suavísimas manos de la madre, gestos lentos y envolventes.

IVª secuencia: la beba, sostenida con firmeza bajo la nuca y los hombros, está en el agua: es su segundo baño. Su placer es evidente. Dos veces, Zélie VE a su madre...

Vª secuencia: Zélie tiene 2 días. Está durmiendo completamente relajada. La madre la toma con una infinita dulzura y la instala cómodamente en sus brazos.

VIª secuencia, chocante por el contraste: aquí Zélie tiene **11 horas** de vida. La enfermera puericultora es la que la está vistiendo, mientras discute. Sus gestos son rápidos y eficaces, sacándole y volviendo a ponerle la ropa, porque se equivocó de lado y dando vuelta a la beba para prenderle un botón. Esos gestos son mucho menos suaves que los de la madre.

En efecto, al ver el rápido movimiento con el que la da vuelta sosteniéndola bajo las axilas, con la cabeza bamboleándose y observando cómo Zélie levanta los brazos temblorosos tratando de aferrarse, y sí... uno se siente choqueado. Se oye el comentario del padre en un momento: *—¡Pero veamos! ¡Te sacude como si fueras un ciruelo.* La respuesta de la puericultora es muy importante en relación con mi comentario: *—¡Por supuesto! ¡Hay que despertarla para que mame!*

Ante todo, una primera observación: estas imágenes, a pesar del contraste con aquéllas donde se ve a la madre ocuparse de Zélie, coinciden respecto del modo en el que me instruyeron, hace unos cuarenta años, para que estuviera tranquila porque mi hija no era tan frágil. Lo que hace la puericultora en la secuencia parece brusco, sobre todo, en comparación con los gestos de la madre, tan suaves y envolventes. Sin embargo, para ciertas madres (o ciertas cuidadoras), eso puede parecer una excesiva precaución: su cultura (la nuestra, en un pasado no tan lejano) acepta gestos más rudos —es lo que ellas mismas han vivido e integrado como *lo bueno* (o, al menos, no muy grave) para el niño—.

Muchas veces, me he sentido impactada por reflexiones como ésta: *no es tal o cual manera de actuar la que es buena o mala, sino el sentido profundo, emocional y/o culturalmente determinado que se*

le atribuye. Por cierto algo de verdad hay en esta afirmación, no obstante es necesario reflexionar un poco.

La puericultora, al responderle así al padre, estaba justificando su manera de actuar. Ella pensaba que estaba procediendo bien. Lo que no sabemos es si ella sólo piensa que hay que despertar al bebé para que mame o lo ha aprendido, o se lo han enseñado. ¿Sólo de modo brusco *hay que* (o es posible) hacerlo? Mi hipótesis es que ella está convencida de que el bebé tiene que mamar. El resto es circunstancial, instintivo, gestos rutinarios con un bebé, no demasiado frágil realmente, al que debe vestir; buscar el botón, uno se confunde con el lado de la ropa... todo rápido...

Si hubiéramos tenido ocasión de trabajar juntas con la puericultora tal vez le hubiera dicho que:

a) lo que ella hace *no es bueno* para el bebé; no es necesario ni útil despertarlo, se despertará solo y hará mucho más cuando tenga hambre

b) por el contrario, pienso que lo que hace, seguramente no es para nada traumatizante ni a corto ni a largo plazo para el niño, por lo tanto, ¡qué le vamos a hacer! No es grave...

c) realmente... ¿da lo mismo? ¿Le da lo mismo, a quién?

Seguramente, no al bebé —¡es obvio! ¡A él no le da igual!

Entonces: a nosotros, ¿nos da lo mismo si no es así para el bebé?

Creo que sería una pena responder que sí, es decir, que nos dé lo mismo. Es cierto que su reacción es mínima, es cierto que ni siquiera llora, seguramente es cierto que un segundo después ya lo habrá olvidado pero, ¿ésa es una razón? En el momento en que lo estaba viviendo, no le era indiferente.

d) Entonces, continúo con mi razonamiento dirigido a esta persona: ¿se puede evitar, hay algún medio de evitarle al bebé ese momento *no tan grave* pero aun así, NO indiferente, ya que es visiblemente desagradable?

Si hubiera una urgencia, la cuestión se plantearía, con seguridad, de otro modo; pero pareciera que no fuera el caso.

¿Será que *el esfuerzo* del adulto para actuar de otra manera es demasiado grande? ¿Insoportable? Ese esfuerzo, ¿es comparable (pero ¿sobre qué base?) con la vivencia negativa del bebé?

Estoy segura que esa persona tras reflexionar, también diría: *—es posible hacer el esfuerzo, no es un intento excesivo.*

Se puede hacer el esfuerzo, por más que, en cierto modo, sea gratuito.

Pero allí comienza un nuevo capítulo. Creo que, para que el adulto esté dispuesto a hacer él mismo ese esfuerzo, debe estar *en estado*. Hay que querer tomar la iniciativa de un esfuerzo (grande o pequeño) que no es necesario, que no afecta su responsabilidad profesional, sino que constituye sólo una opción personal. Hay que estar dispuesto a permanecer atento al mínimo detalle que, simplemente, no es igual para el bebé y ofrecerle, entonces aquello que le resulte más agradable.

Para que el adulto pueda sentirse *en estado*, debe rodeárselo de cierta cantidad de opciones de organización, incluidas las relacionadas con su seguridad profesional, cuya preocupación central debería ser, justamente, su propio bienestar, el del adulto. En consecuencia, debe ser formado, insisto, realmente formado en la observación y en un conjunto de conocimientos que le permitieran *comprender* al bebé, al recién nacido. Los conocimientos sustentan las observaciones, determinan su orientación y les otorgan sentido.

Estos conocimientos vinculados a nuestro tema son opciones para tomar o dejar (ya que en otros sistemas de pensamiento se pueden adoptar otras opciones diferentes en torno a los mismos elementos):

1) Dormir es bueno (hablo de los recién nacidos sanos que son, por fortuna, la mayoría). Es una necesidad que se manifiesta de manera muy diversa, individual. Permite, por ejemplo, cicatrizar leves accidentes vasculares que pueden sobrevenir en el nacimiento. Despertarlo en forma brusca no le permite la misma apertura al mundo que cuando el bebé lo hace por sí mismo. Esto sucede a todas las edades. La madre de Zélie, cuando la toma en brazos, la hace emerger del sueño suavemente pues quiere evitarle cualquier sobresalto, cualquier sorpresa.

2) La lentitud de los gestos de la madre se corresponde con un nivel de inmadurez del sistema nervioso neonatal. Éste puede, así, adaptarse un poco mejor a los cambios. Tanto las sensaciones como las respuestas que no son de extrema urgencia (como el reflejo de Moro, por ejemplo) son lentas. Permitirle al bebé ir adaptándose desde el comienzo, para ir *anticipándose*, hace que, a su modo, en lugar de ser sólo un objeto pasivo de los cuidados, se constituya en parte activa, a su nivel, de aquello que le ocurre.

3) Para que el bebé pueda utilizar los medios de que dispone en un momento dado (más que ayer, menos que mañana), es necesario que se encuentre distendido, disponible, sin verse sometido por ejemplo, a sobreestimulaciones de todas las funciones posturales y del laberinto, como Zelie, durante la manipulación de la puericultora.

Las sobreestimulaciones provocan reacciones de autodefensa, de *cierre* (crispaciones), tanto más globales cuanto más pequeño es el bebé y, en consecuencia, más carente de los medios para distinguir, para diferenciar ciertos factores en sus propias reacciones (aunque las reacciones posturales de autodefensa son siempre globales, incluso más tarde, como por ejemplo frente a la pérdida de equilibrio).

Otras tendencias como sucede con ciertas gimnasias o técnicas, por el contrario asumen las sobreestimulaciones como *opciones* cuyo objetivo es el provocar reacciones posturales para desarrollarlas o para fortalecer determinados músculos en el momento en que el adulto lo considera oportuno.

4) Lo esencial de mis investigaciones se vincula con el modo en que el bebé *trata* los estímulos de los campos de fuerza que actúan sobre él y, en particular, la fuerza de gravedad. En relación con este campo, sabemos que es importante sostener al bebé en forma horizontal u oblicua (y no vertical, como, por desgracia, se ha convertido en moda), con la cabeza bien apoyada y el sostén debe extenderse a lo largo de todo el tronco. Está claro que las categorías médicas de los exámenes neurológicos no tienen nada que ver con las condiciones de cada instante de su vida cotidiana normal de bebé.

Una vez establecidos estos pocos hitos dentro de la multiplicidad de los conocimientos—opciones, aprender a observar es su complemento natural. ¿Qué hace un bebé, ya sea cuando está solo o acompañado de un adulto? ¿Qué hace y cómo lo hace? ¿Está interesado en lo que percibe, en lo que le va sucediendo a él, en lo que él mismo hace? En la secuencia del film en que Zélie tiene 1 día y medio se la ve tan activa en la cuna, su interés y su atención son absolutamente perceptibles y observables. ¿Cómo expresa su satisfacción? ¿Por qué medios manifiesta su descontento? Observar no es un comportamiento *frío*. ¿Qué hay más cálido, desde el punto de vista del niño, que tratemos de comprenderlo y, por lo tanto, de ofrecerle aquello que, estimamos, le brindará la mayor satisfacción?

Pero la única manera de aprender a observar es observando

—contando, además, con uno o varios interlocutores con quienes dialogar, para conferirle un sentido, una cierta relevancia a lo que estamos viendo—. El hecho de ser varios es ventajoso, tanto para los padres o para familias sustitutas, que gozan del acompañamiento de una persona externa, un especialista, médico, enfermera, asistente social, como también para los equipos de las maternidades donde se comparten ideas en torno a los neonatos.

Algunos —padres o cuidadores— no se atreven a poner en práctica esos gestos lentos, por temor a una lluvia de sarcasmos provenientes de colegas o de un entorno que ridiculizaría su sensiblería, sus cursilerías superfluas o temen verse acusados de *chochear* con su hijo... por parte de quienes, prisioneros de una cultura que sostiene que, de todos modos, un bebé pequeñito no siente nada, proclaman que es normal que un bebé llore y, más aún, que eso es bueno para sus pulmones...

Sin embargo, ¡cuántas madres y cada vez más padres se sentirán agradecidos si les mostramos esos gestos tiernos, suaves y solícitos... que corresponden, con más frecuencia de lo que se piensa, a su propio impulso natural.

Capítulo III

LA OBSERVACIÓN
¿CÓMO VER? ¿QUÉ HACER? ¿QUÉ DECIR?

No existe observación sin elección ni sin una relación, implícita o no. La elección está dirigida por los vínculos que pueden existir entre el objeto o el acontecimiento y nuestra expectativa, en otros términos, nuestro deseo, nuestra hipótesis o hasta nuestros simples hábitos mentales. Sus razones pueden ser conscientes o intencionales, pero también pueden escapársenos, ya que se confunden, desde un principio, con nuestro poder de formulación mental. Sólo pueden ser escogidas las circunstancias que uno puede expresarse a sí mismo. Y, para expresarlas, debemos remitirlas a algo que nos resulte familiar o inteligible, a la lista de referencias que solemos utilizar, ya sea intencionalmente, ya sea sin saberlo...

...Si se trata de una observación, la fórmula que aplicamos a los hechos responde, con frecuencia, a nuestros vínculos más subjetivos con la realidad... De este modo, es muy difícil observar al niño sin atribuirle algo de nuestros sentimientos o de nuestras intenciones. Un movimiento no es un movimiento sino aquello que parece expresarnos. Y, a menos que se tenga un gran entrenamiento, lo que registramos es la supuesta signi-

ficación, omitiendo indicar, en mayor o en menor medida, el gesto mismo.

...En consecuencia, el observador debe cuidarse muy bien de atribuirles a los gestos infantiles la plena significación que podrían tener en el adulto. Sea cual fuere su aparente identidad, no debe reconocerles otro valor más que aquel que se justifica por el comportamiento actual del sujeto. El del niño es, en cada edad, de un tipo que responde a los límites de sus aptitudes... Estar atentos a esa diversidad de significación es una de las principales dificultades, pero es una condición esencial de la observación.

HENRI WALLON

La evolución psicológica del niño (trad. M. Miranda Pacheco), 7ª edición, Barcelona, Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1984.

1
LOS PADRES Y LA OBSERVACIÓN

Ayudar a los padres a observar a su hijo, constituía uno de los aspectos esenciales del trabajo de la Dra. Pikler durante unos buenos diez años. El contexto era muy diferente del de Mrs. E. Bick, tanto por los medios como por los objetivos inmediatos. Pero tan parecido, no obstante, en el espíritu que las animaba, a ella y a Mrs. Bick: una especie de humildad frente a cada niño único, una suerte de fascinación, si uno sabía estar atento a todo lo que podía hacer y decir.

—*Una buena madre* —señaló el Dr. Michel Haag [1] después de largos años de trabajo con Mrs Bick— *es una buena observadora*. Pero, ¿no es más que eso? —*Es deseable, cronológicamente, que disponga al menos de un instante para observar, antes de cada intervención de su parte; y una buena observación apela a todas las otras cualidades maternales, al menos en ciernes*.

Lo mismo decía Pikler a los padres, en 1938, en su libro *¿Qué sabe hacer su bebé?* [2], escrito después de mucho tiempo de experiencia: *...ante todo, debemos observar al niño, debemos conocer a nuestro hijo*.

—*Esto* —opinaba más adelante— *parece ser muy simple; en realidad, no es tarea fácil en absoluto. Hay madres que no conocen a su bebé, que no saben nada de él, como si jamás lo hubieran visto ¡ni mirado! Pues los ojos no bastan para ver Hay que saber observar, sentir y pensar en el lugar del niño, poder entrar en su mundo, identificarse con él*.

La Dra. Emmi Pikler con las familias≠

Pikler comenzó por realizar observaciones ella misma, primero con su propia hija, como madre sensible y amante y luego con las familias a quienes visitaba.

Les enseñaba entonces a los padres cómo observar, a mirar, a descubrir en su hijo esos mismos aspectos que se habían vuelto tan

---

[1] Haag, M. *El método de Esther Bick para la regular y prolongada observación del bebé en el seno familiar*, París, 2002, edición del autor.

[2] Pikler, Emmi. *Que sait faire votre bébé?*. Editions Sociales, Paris, 1948, 8 ediciones en húngaro, 4 ediciones en alemán).

importantes para ella: la alegría de la actividad autónoma, la alegría de los movimientos armónicos, el placer de estar juntos con el bebé-interlocutor, plenos de iniciativa...

Comenzó entonces a ser muy solicitada. Dentro del movimiento progresista propio de los años '30 al que pertenecía, la gente le pedía consejos sobre sus hijos. Ella les indicaba, entonces, cuáles eran las condiciones favorables que debían ofrecérsele al niño, qué señales del bebé debían tomarse en cuenta y, además, cómo responder a esas señales haciéndole sentir al bebé que su comportamiento era eficaz en relación con lo que le sucedía. Les explicaba a los padres cómo demostrarle a su hijo que, tanto sus deseos como sus decisiones y elecciones, eran tomados en serio; cómo demostrarle que uno lo aprecia, que uno toma con seriedad lo que él ya sabe; y también el modo de imponerle límites (y en qué consistían esos famosos límites) estableciendo una negociación entre el mundo del niño y el de los adultos, con ciertos compromisos y una vivencia de seguridad.

Pikler brindaba así sus ideas a las personas que, insisto, la llamaban y se las requerían. Estas son algunas:

— pasar mucho tiempo al aire libre porque es bueno para la salud y asegura la riqueza de los estímulos naturales;

— en período de lactancia, sentarse en un sillón adecuado, con buenos almohadones, para que el amamantamiento transcurra en forma distendida y cómoda, tanto para la madre como para el bebé, con el menor cansancio posible y, por ende, con el mayor placer;

— recalcar la importancia de una buena organización para los cuidados, momentos privilegiados del diálogo, en los que toda la persona del bebé, con todo su cuerpo involucrado debería vivir momentos de alegría compartida, que no se viera enturbiada por conflictos y esfuerzos sumados a inadecuadas condiciones materiales;

— administrar el tiempo de manera adecuada para no estar apurado cuando sea el momento de estar con su hijo, y poder hacerlo con paciencia y placer... y muchos otros **pequeños detalles** para favorecer la disponibilidad del adulto y el bienestar de ambos.

Pikler aconsejaba de manera muy precisa de forma que pudiera aparecer esa competencia que era, realmente, su descubrimiento: la capacidad del bebé para aprender por sí mismo riquísimos esque-

mas posturales y de movimiento, antes de llegar, por esa vía, a sentarse y a caminar. Una motricidad, previa a la marcha, absolutamente fluida, estable, segura y controlada, base de la actividad autónoma, de las iniciativas y del descubrimiento del mundo.

Otro aspecto de ese hallazgo lo constituían los medios o, más bien, la necesidad del niño de una actividad autónoma de juego, iniciada por él mismo. Los consejos de Pikler tenían que ver con las mejores condiciones que debían ser puestas a disposición del bebé para que ello ocurriera, como un ámbito espacioso reservado para él, en el que fuera libre de actuar con seguridad. Esta sugerencia, que apuntaba a permitir que el niño elaborara un espacio de vida propio, incluía otro: que el adulto pudiera, del mismo modo, preservarse su propio espacio.

También recomendaba plantear ciertos límites al bebé. El hecho de que por su pequeñez no los pudiera comprender no es una justificación para permitirle hacer ciertas cosas que luego se verían obligados a prohibirle. Consejo que uno suele apreciar con el tiempo. —*Más vale* —decía Pikler— *que el mundo se le vaya ampliando progresivamente y no que se le vaya reduciendo.*

Algunos podrían decir: ¿tantos consejos si lo que uno quería era hablar de la observación parental? Sí, ya que ellos fueron el resultado tanto de finas observaciones como de invitaciones directas a la observación, llamando la atención sobre aspectos cotidianos, de lo vivido, ya sea por el niño como por el adulto para actuar luego en consecuencia.

Pikler visitaba a las familias todas las semanas para observar al bebé junto con la madre y para escucharla; para saber qué había ocurrido desde su última visita, mientras que por otra parte, les solicitaba que lo anotaran; o, simplemente, para hablar en términos de sostén, acompañamiento, pero también como forma de desarrollar la mirada, como aprendizaje.

Espontáneamente, al escribir estas últimas líneas cuando comencé a volcar mis ideas, me di cuenta de que, en lugar de apuntar *Pikler visitaba a las familias*, había puesto *venía a casa*... Es cierto: venía cuando yo nací, y he encontrado las notas que mi madre tomaba para cada semana... Vino también cinco años más tarde cuando nació mi hermana. Pude guardar un claro y radiante recuerdo de ella, sentada en un sillón y mi madre en otro...

La observación participante

Esto me permitió hacer una transición hacia lo esencial de lo que Pikler ha enseñado a través de la observación: el placer, la alegría de estar junto con el bebé comprendiéndose por medio de los gestos, de la mirada y de la palabra, la alegría de una adaptación recíproca, de una complicidad. También nos ha enseñado el placer del bienestar del otro cuando uno no está directamente implicado, el placer que puede sentir el adulto al ver la serenidad del bebé jugando solo, notando su comodidad postural, corporal, su interés por sí mismo, por su entorno, sus esfuerzos hacia el progreso y su alegría por lo adquirido. Ella escribió para los padres, como introducción a unas sesenta fotos que ilustran su libro: *Lo más importante es buscar en las imágenes el sentido profundo, íntimo, el interés apacible y paciente, atento y esa aplicación que se evidencian en la mímica, la expresión y la actitud del bebé*

El placer de observar, lo encontramos en los padres cuando se toman el tiempo para hacerlo. Puedo hablar, ante todo, de mi propio placer, por qué no decirlo, a partir de la maternidad y en continuado desde entonces, ¡y con mis nietas ahora! La alegría expresada por la madre, por los padres del caso relatado por el Dr. Haag; luego, por esos otros padres que les dedican mucho tiempo a sus hijos ya que, sostienen, son apasionantes. En ciertas familias, cuyo relato he escuchado, como es ahora mi caso, los abuelos comparten esa pasión.

Querría citar con más detalle lo que dice la mamá de un bebé de 5 meses: —*Observarlo me permite contenerme y decirme a mí misma: ¡Él es él, no soy yo! Yo lo miro con una secreta admiración por todo lo que puede hacer En ese momento, él no me ve, luego, nos hablamos a distancia, intercambiamos una mirada ¡y listo! él vuelve a su juego.*

En el texto anterior, se amalgaman, al menos, tres temas:

- Pikler y sus ideas.
- La observación parental en general.
- ¿Qué observan los padres?

Pikler no proponía la observación parental en general. Lo que ella persiguió fue la idea de que el bebé **tiene capacidad de iniciati-**

va, tanto en su actividad-motricidad autónoma como en la relación con sus padres. Y la observación, para ella, no era el instrumento del descubrimiento de esa realidad, sino la vivencia misma de la relación. Lo que los padres observan es la calidad de la vivencia del niño y no su desempeño; es aquello que el niño quiere expresar, lo que le agrada que los padres observen, para adaptarse mutuamente, para comprenderse. Se trata, entonces, de **la observación participante**, el soporte de la empatía, una *cualidad de la subjetividad con pronóstico positivo*, como lo ha dicho el Dr. Michel Haag. Por otra parte, esto es lo que motiva que, al comentar el trabajo de Pikler, no se pueda hablar, en rigor de verdad, de métodos. Nada tiene sentido sin la calidad de la vivencia que tal o cual aspecto manifiestan y es difícil distinguir uno sin referirse al conjunto; y, sobre todo, uno observa para poder impregnarse de lo que ha visto con el objeto de actuar en consecuencia.

La observación parental existe, obviamente, como *actitud* y siempre ha existido. Permitirá sin ninguna duda crear un espacio más o menos importante para el niño, enriqueciendo, de ese modo, el espacio común, siempre y cuando la mirada que se pose sobre él sea estructurante, envolvente y no enjuiciadora, demasiado exigente o persecutoria, lo que pertenece al terreno de la patología.

Estructurante y envolvente, acompañan el deseo normal de ver crecer a un hijo. Querría insistir, no obstante, sobre el estatus de esta observación.

El estatus de la observación parental

La observación, como concepto, comenzó por ser una herramienta de las ciencias exactas, desencarnada. El concepto ha evolucionado y la herramienta, a veces bajo formas probadas pero, en general, profundamente remodelada, se integró, como nos lo ha recordado G. Appell, a los conocimientos humanos. Pero, ¡qué complicado definir sus vínculos con la afectividad, comprender su mutua dinámica, su interacción! Pues observar es tomar distancia. ¡Qué dificultad, entonces, para situarla claramente en el seno familiar! En familia, resta aún mucho por hacer, mucho por comprender, y yo diría, mucho por observar acerca de la observación parental. Saber

cuál es su impacto según sea más o menos consciente, pensada o no, traída del exterior, como por ejemplo por Pikler —puesto que de ella he hablado—, o por tantos otros: Freud, Bettelheim, etcétera, los Robertson, o espontánea, como en el ejemplo citado. También puede suceder que la observación parental se encuentre velada completamente en ciertos casos cuando, por razones muy diversas, el bebé es tomado a cargo por profesionales.

Sin embargo, hablar de ella como lo hemos hecho aquí, subrayando de diversos modos el interés que implica para el niño, es otorgarle su título de nobleza, lo que le brindará a los padres un placer reconocido de aquí en más.

Observar a un hijo no es, en absoluto, desairarlo; tomarse ese tiempo no es una nimiedad... dejarle el espacio para actuar no es, sin duda, abandonarlo... Mirarlo mejor es conocerlo mejor y, por lo tanto, poder darle con más certeza lo que uno piensa que es lo mejor para él.

¿Qué observar cuando uno es padre? ¿Todo? Imposible. Ni siquiera la parte oculta del iceberg, aquello de lo que tenemos resonancias inconscientes, se puede pretender percibir en su totalidad. La observación consciente, a su vez, es un filtro cuya malla puede ser más o menos tupida pero bajo la que siempre subyace la orientación de los conocimientos, del interés y de los deseos de aquel que observa. La observación está orientada, lo queramos o no; y se aprende y se afina bajo ciertos efectos de los que podemos ser conscientes, u otros de los que ni siquiera nos damos cuenta.

Pues bien, el bebé, por su misma naturaleza, efecto Pigmalión, se orienta abundantemente en el sentido de los deseos de su entorno y tanto más cuanto más pequeño es.

El contenido, lo que observamos en nuestros hijos, tiene sus raíces en nuestra propia experiencia vital, pasada, no obstante ello, está, profundamente impregnado por el ambiente cultural y la escala de valores del momento, así como por nuestros conocimientos. Todos estamos ávidos de conocimientos, lo que se demuestra a partir de cómo han pululado los libros sobre bebés, y por la popularidad de los nuevos descubrimientos, y de *expertos*, además de las repentinas modas acerca de qué se debe hacer o sobre todo, qué no hay que hacer. Aquello que cada uno selecciona de allí para impregnar su espontaneidad es función, parcialmente, de su experiencia.

Otros, desbordados, llegan a carecer por completo de una espontaneidad coherente.

Los problemas que se suscitan son muchos:

- ¿Hay que sugerirles a los padres que observen? ¿Se trata de un conocimiento más?
- ¿Es sensato ayudar a los padres a observar? ¿En qué nos metemos? ¿Es una destrucción o una construcción?
- Ayudarlos ¿cómo?
- A observar ¿cómo?
- A observar ¿qué?

En torno a esta madeja de complejas cuestiones, existen numerosas modalidades con claras opciones. Su confrontación, inspirándonos en Mrs Bick, por ejemplo, nos permitirá ver más claro.

Una madre de un bebé de 5 meses quien, antes de tener a su hijo, había puesto en práctica las observaciones en su profesión, recordaba que, muchas veces, le provocaron un emotivo placer. Cuando acababa de tener a su primer hijo, su mirada fue diferente. Pero consideró que el hecho de haber aprendido a observar —y qué observar— le resultaría muy beneficioso y que era una necesidad vital en el caso de personas demasiado afectuosas, demasiado posesivas —como ella misma—, a lo que agregaba: —*puede ser un medio para dejarle al niño su propio espacio.*

Otros testimonios relataron casos en que la observación ha permitido a la madre, o a ambos padres, encontrar un camino hacia su hijo, hacia el niño *real* que, por estar demasiado alejado del niño imaginario que esperaban, o por cualquier otra razón, corría el riesgo de crecer como un extraño en su propia familia.

Ahora bien, Didier Anzieu en *Psicoanálisis y lenguaje* dice: *El niño debe encontrar la* ***adecuada*** *distancia entre el contacto fusional con la madre, en el que ÉL SE PIERDE y el alejamiento externo en el que ÉL LA PIERDE.*

La observación parental constituye uno de los medios para ayudar a nuestros hijos a encontrar esa distancia adecuada.

2
ACERCA DE UN CIERTO USO DE LA OBSERVACIÓN

Como introducción, veamos algunas reacciones contrastadas de personas que se han encontrado en situación de hacer observaciones, pero, por cierto, en condiciones muy, muy diferentes.

La primera participante en una mesa redonda sobre la observación, decía: *—¡He venido aquí para que me expliquen por qué me la paso garabateando en un papel desde hace tres años!*

Y otra: *—Siempre estuve convencida de que el niño es muy activo, pero esos diez minutos de observación fina con papel y lápiz me han dejado pasmada por la cantidad de cosas que ese niño de dos años ha podido hacer, por la riqueza de su imaginación y por la calidad de su atención.*

En este texto, de todas maneras, preferiría suscitar en usted, lector, el deseo de *ver más de cerca*, antes que formular, en términos generales el concepto de observación.

Observemos al observador

...o un poco más modestamente: apuntemos algunos elementos que contribuyen a modelar la actitud de quien observa.

Acto individual - asunto colectivo

Existen pocas personas que se opongan a la observación. Son pocas, no obstante, las que la practican. Dejemos constancia, entonces, de que es difícil... Y lo que parece no menos difícil o problemático para algunos, cuando ya han hecho las observaciones, cuando las relatan, es ¿qué hacer a continuación?

Lo primero que querría decirles es que mirar, observar en soledad, únicamente para uno mismo, sin poder compartir con otros lo que se ha visto no tiene mucho sentido o, al menos, no por mucho tiempo. Es absolutamente necesario que haya otros interesados, que lo que uno haya visto se pueda compartir.

¿Qué es lo que se comparte? Alegrías y preocupaciones, conocimiento y comprensión; o, más prosaicamente, lo que uno quiere hacer después. Observar, me parece, es así un acto individual cuando se lo realiza pero, en la mayoría de los casos, es un asunto colectivo, de equipo, por ejemplo, cuando se comparte para entender mejor lo que pasa y luego se utiliza lo que se ha visto.

La fuerza de los hechos

1) Para uno y para los demás

He adquirido una convicción tanto a partir de lo que otros me han enseñado como por mi experiencia personal. Si se hace una observación con el proyecto de utilizarla, de hacer algo con ella, es importante mirar, apuntar y marcar los hechos con gran precisión, más que señalar impresiones o generalidades.

Primero, para uno mismo. Uno lo comprende cuando relee sus propias notas; además, es el único modo de *descubrir algo nuevo o profundizar* en lo que ya se sabía.

Luego, para los demás, para aquellos con quienes uno quiere compartir sus observaciones.

Así, por ejemplo, puedo decirle a mi colega: —*Esta mañana, con Julia, anduvo todo bien*; o —*Julia se portó bárbaro*. La colega se alegrará por mí. Pero también puedo hacerlo de otro modo: —*... ¡imaginate todo lo que Julia ha hecho esta mañana!... después de haberlo intentado varias veces, lo logró... ¡y se reía de la alegría...*! —*y cuando le pedí que me diera su escarpín, sonrió y lo hizo con gusto...* —como si mi colega hubiera estado presente. Si yo he podido hacerle sentir todo el placer de Julia, si he logrado transmitirle en el relato toda mi alegría por Julia, mi colega la sentirá igualmente, también por Julia. Pues bien, este es uno de los objetivos esenciales de compartir las observaciones.

Relatarle a alguien, o a todo un grupo de personas interesadas, hechos antes que apreciaciones tiene, además, otras ventajas. Ellos al escucharlos, pueden tener otras ideas u otras perspectivas respecto de los mismos hechos; o atribuirle cierta importancia o una significación particular, a ciertos elementos a primera vista carentes de importancia, en relación con otros que hubieran observado por sí mismos o extraído de la observación de un tercero.

Así como, al comienzo, puede parecer fastidioso y superfluo tener que registrar todos esos detalles precisos, en la misma medida resultan indispensables cuando hemos aprendido a utilizarlos con buen criterio. Con mucha frecuencia, la experiencia de la utilización criteriosa de los hechos conduce al observador a ir siempre más allá en la fineza de los detalles.

2) Para ***comprenderse***

Voy a ilustrar de manera general, la importancia de utilizar hechos en lugar de generalidades, de apreciaciones globales o de nociones abstractas, a través de la comparación de dos situaciones, ambas denominadas de *actividad autónoma*.

a) El primer caso, extraído de uno de mis viajes, se relaciona con un grupo de siete niños de entre 15 y 17 meses en su sala, en una actividad autónoma.

Durante la observación, veo que están todos jugando con numerosos objetos. Hay juguetes para combinar, para ensartar, para clasificar, hay recipientes de variados tamaños que se pueden apilar o llenar y de los que es posible sacar los objetos de a uno o volcándolos; en otros momentos, según las ganas de cada uno, utilizan una tarima o un mueble para trepar.

El adulto está atento, le suena la nariz a uno, le arregla los breteles a otro, sienta en las rodillas a un tercero que se lo ha pedido y que poco después le pide que lo vuelva a dejar en el piso; acuesta a otro en la cuna para que descanse un poco.

b) He aquí, otra situación referida como de *actividad autónoma*:

Es un jardín maternal con 40 niños. En el patio hay una montaña de tierra haciendo las veces de arena en el fondo de un contenedor de cemento y una pala, digo bien, UNA pala y nada más para la *arena*, un triciclo, tres caballitos-hamaca, sobre los que están instaladas tres educadoras que hablan entre ellas de la película que vieron el día anterior en televisión. Otras dos auxiliares, impasibles y, se diría, sordas, arrastran a dos racimos de niños, no quieren ni oír ni ver al que acaba de caerse del único triciclo, y, sobre todo, no quieren oír al que está allí, junto a la puerta, llorando solo, sin esperanza... Fuera del niño del triciclo, ninguno está jugando, algunos se chupan el dedo. Ni siquiera la única pala tiene clientes. ¿Qué hacer, en efecto, en semejante desierto, tanto en sentido propio como

figurado? Me permitiría afirmar que si yo tuviera que elegir entre muy diversas formas de actividad dirigida y esta situación instituida como actividad autónoma, claro que elegiría la primera...

La autonomía se comprende en este jardín —han tenido la amabilidad de explicarme—, como la no intervención del adulto en el juego del niño, lo cual no es falso tampoco en el primer ejemplo. Si personas procedentes de ambos lugares se ponen a discutir acerca de este *principio* en términos generales, pueden entenderse de maravillas, profundizar y conceptualizar... sin sospechar nada. ¿Quién verá la diferencia? Pero si nos instaláramos con lápiz y papel para describir, en detalle, el *juego autónomo* de Pedro, por un lado y el de Pablo, por otro, sería muy distinto.

Pienso, entonces, que cada tanto, no resulta superfluo desconfiar de las grandes palabras y disponerse a ver o, al menos, a escuchar hechos precisos, antes de saber si estamos en la misma sintonía, si estamos hablando de lo mismo.

Valores y sistemas de referencia

Mi ejemplo precedente subraya la importancia de los hechos frente a conceptos demasiado abstractos, abstraídos a veces, justamente, de los hechos.

Sin embargo, pueden surgir otros problemas, y no de los menores, en cuanto al uso de los mismos hechos. ¿Cuál es ese conjunto de valores, realmente abstractos, a partir de los cuales se observa? Pues bien, en la medida en que uno quiere actuar, en un jardín maternal, por ejemplo, eso puede tener una gran influencia.

Primer ejemplo:

Observando una imagen en la que un bebé de 3 meses descansa en brazos de un adulto, muy cómodo, veo que lo mira con una expresión seria, un poco interrogadora, un poco pícara; el adulto parece responderle. Podríamos, intentar comprender qué se dicen entre ambos, lo que se expresan mutuamente.

En otro momento, en una serie de 6 fotos, aparece el mismo bebé de 3 meses, ahora solo, boca arriba en su cuna. Mira atentamente su mano izquierda, luego alcanza una tela que está cerca, de ese lado y la lleva hasta su cara.

Me gusta mucho esta serie de imágenes pues encuentro en ellas todo el bienestar del bebé y un interés real de su parte por esa mano que descubre como suya, y como instrumento para descubrir el mundo, instrumento cuyo uso debe aún aprender. El bebé se ve serio, absorbido por completo, su rostro parece reflejar el real placer que siente por su actividad.

Pero volviendo al bebé en su cuna, *otro profesional*, igualmente habituado a observar hechos dice textualmente: *—¿Es válido observar a un bebé solo o debemos referirnos a la innata indivisión entre el psiquismo infantil y el materno?... Es probable que* —prosigue esta persona— *cuando observamos a un bebé solo, recojamos, sobre todo, datos concernientes a los mecanismos de defensa (...) y de adaptación frente al estado de soledad...*

Manifiestamente, en tanto que podemos entendernos muy bien en cuanto al sentido de la imagen del bebé en brazos del adulto, no vemos lo mismo ni captamos el mismo sentido, *ni atribuimos el mismo valor,* a hechos idénticos cuando el bebé está solo. En consecuencia, no nos estamos refiriendo a valores básicos análogos en todos los puntos.

Al calificar en forma positiva la actividad de este bebé de 3 meses, me he referido a un niño activo desde el nacimiento e interesado por sus medios propios y por su entorno. No estoy negando, al afirmar esto, el aspecto afectivo de su persona, su unidad fundamental con la madre, su absoluta dependencia de la solicitud con la que lo rodean los adultos. Todo lo contrario, en el sistema de referencia ***Pikleriano*** (al cual yo me remito), la alegría y el interés que experimenta su madre, su padre, sus abuelos o la persona que se ocupa de él, al ver el interés y la seriedad del bebé, su placer por el descubrimiento, forman parte indisociable de sus respectivas relaciones. De más está decir que eso condiciona asimismo el comportamiento de los adultos hacia él, la preocupación por su bienestar y su libertad corporal: a través de gestos suaves cuando lo tocan, las posiciones en las que lo sostienen y lo apoyan o la ropa que le ponen para permitirle movimientos amplios; además la tela no está allí por casualidad... En el conjunto de estos valores de referencia, *el modo* en que el bebé sano puede investirse, desde la más tierna edad, en su actividad propia, por más elemental que ésta sea, caracteriza, en una amplia medida, su seguridad afectiva.

En las dos evaluaciones mencionadas, visiblemente, no se valoriza de la misma manera la actividad autónoma del bebé.

Sin ir muy lejos, se puede presentir en el matiz afectivo de las palabras adultas al depositar al bebé en la cuna o en el corralito, las diferencias en sus actitudes concretas en un caso y en otro:

—Perdoname, cuánto lamento no poder seguir teniéndote en brazos— dice una con pena y culpa, en un caso;

—¡Qué bien te veo allí! Mirá, voy a acercarte el pañuelo para que puedas tomarlo, creo que tenés muchas ganas... —dice la otra alegre por el placer que presiente en el niño, en el otro caso.

Al bebé ¿le pasará desapercibido el matiz? ¡Lo dudo!

Segundo ejemplo:

Se refiere al uso de los juguetes educativos, realizados seguramente a partir de una profunda reflexión sobre los factores de la construcción del conocimiento en el niño.

Para cierta *escuela de pensamiento*, cada juguete *educativo* opera sobre uno de esos factores. Se considera que el niño adquirirá su dominio por imitación, repitiendo los gestos inducidos por el juguete y propuestos por el adulto. Cada juguete debe servir sólo para ese gesto (la expresión de la función que debe desarrollar) para el que ha sido destinado cuando fue creado. En consecuencia, suele suceder que no se le permita utilizarlo de otro modo. Parece ser que el objetivo se alcanza, cuando el niño logra ejecutar rápidamente y sin vacilar la totalidad de la tarea vinculada al juguete educativo en cuestión.

Sin embargo, una visión más compleja del desarrollo de la inteligencia y de la asimilación de sus aspectos, propone ofrecerle al niño la ocasión de una multitud de experimentaciones, con una gran variedad de objetos cuyas posibilidades no estén limitadas por el adulto para que pueda perseverar en su interés y en su curiosidad, a su ritmo e intentar responder las preguntas que le surjan a él, en el transcurso de su propia actividad autónoma.

Problema cotidiano en la pedagogía del juego: ¿debe permitírseles a los niños que mezclen los elementos de los juguetes educativos? *—Preguntémosles a ellos* —se dijo el equipo donde se planteó la pregunta—. *—¿Cómo? —Observando lo que hacen cuando disponen de esos elementos.*

Ahora bien, los hechos registrados —que no voy a detallar aho-

ra— no serán interpretados de la misma manera, según se los mire desde el punto de vista de uno o del otro de los dos sistemas de valores mencionados.

a) *Desorden de los juguetes, desorden en la sala; desconcentración de los niños en relación a una acción precisa (en la medida en que no repiten de manera sistemática los mismos gestos); los niños no aprenden a alcanzar un objetivo preciso, objetivo que, en este caso, ha sido fijado por el adulto.* En efecto, podrá considerarse que la intención inherente a la concepción de los juguetes y el aprendizaje paso a paso de los factores de conocimiento han fracasado o no se han logrado a tiempo cuando se evalúe la rapidez de ejecución de una tarea determinada impuesta por tal o cual juego educativo.

b) El equipo que se planteó la pregunta realmente ha encontrado otros valores a destacar en la respuesta de los niños, en los hechos observados. Ante todo, los niños mostraron una atención mucho más concentrada, más sostenida en lo que estaban haciendo que cuando sólo podían jugar con un solo juguete educativo a la vez. Evidenciaron una imaginación de una riqueza insospechada; revelando también una sorprendente continuidad en sus ideas y en la búsqueda de soluciones a problemas que surgieron cuando ellos mismos variaron al infinito las posibilidades de cada objeto y sus combinaciones. Se puede entonces evaluar si tal o cual factor cognitivo está en experimentación, en aprendizaje, o en curso de apropiación, contando, por ejemplo, durante un cierto lapso, la cantidad de veces que un niño aplica ese factor en situaciones variadas, no idénticas.

Aquí, las diferencias en la disposición que cada uno de los equipos puede asumir caen de maduro. En el primer caso, no se permitirá la mezcla, en el segundo, se hará posible a partir de numerosas disposiciones concernientes a la actividad autónoma de los niños.

Situarse en relación con los valores de referencia

¿Cuál es, finalmente, mi propósito? Dejar en claro que observar no es una panacea en sí. También es importante saber dentro de qué conjunto de valores, dentro de qué sistema coherente de referencias se consideran los elementos que se han observado.

Es obvio —y lo admito— que defiendo la eficacia de *mis* referen-

cias. Es obvio también que cuando voy a actuar, mis propuestas no pueden dejar de estar impregnadas por ellas. Asimismo, otros abogan a favor de sus valores y los utilizan en su trabajo exactamente con la misma legitimidad. No hay un juez supremo. Y existe, además, una dificultad suplementaria: tampoco hay pruebas irrefutables de la mayor o menor validez de tal o cual sistema de referencia o conjunto de valores. En efecto, *cada sistema se toma el trabajo de elaborar su propio conjunto de pruebas basado en sus propios valores para sostener su eficacia* y, como quizás quedó claro en los ejemplos citados, no admiten comparación.

Me parece interesante ser *conscientes de esta diversidad*, para poder hacer, con claridad, una elección personal (o de equipo) entre esos valores y esas referencias. Eso permite que cada uno pueda, por una parte, actuar con coherencia y, por otra, estar bien situado en relación con la información nueva o vieja en torno al conocimiento que se va encontrando en el camino. Lo que no debería impedir, sino al contrario, que se enriquecieran mutuamente, pero con conocimiento de causa, con aquello que puede ser complementario entre distintos marcos de referencia.

La utilización de las observaciones

La observación puede ser utilizada en innumerables terrenos, es decir, cada vez que se quiera o que se sienta la necesidad de ver más de cerca.

La observación como instrumento de enseñanza

1) Enseñanza de la observación

Cómo el refinamiento de una observación puede agudizar la percepción.

En una escuela de futuras directoras de jardines maternales se estaba trabajando sobre un film de dos minutos en el que, dos bebés de 7 y 8 meses de edad que aparecen acostados boca arriba, uno junto al otro se arrancan un juguete y se abofetean mutuamente... Se planteó entonces el problema general de la agresividad en los jardi-

nes maternales: ¿Qué hacer en este caso en particular? ¿Cómo intervenir? Para poder discutir mejor la situación planteada en el film, se decidió observarla en detalle. Se volvió a proyectar entonces la secuencia y luego se trabajó en pequeños grupos de cinco personas con preguntas puntuales —diferentes para cada grupo— sobre: los gestos, los rostros, los sucesivos movimientos. Uno de los grupos inicialmente sólo observaba qué sucedía exactamente con el juguete.

Luego, se proyectó nuevamente intercambiando los temas a observar y se volvió a discutir en pequeños grupos. El debate en el grupo grande provocó una acalorada discusión. Se proyectó otra vez la secuencia en cámara lenta y se tornó a discutir.

La sesión duró, en total, dos horas y media y los dos minutos del film fueron proyectados seis veces. Al concluir, se había adquirido una percepción totalmente diferente de la de la primera visión acerca del sentido de los hechos. Ahora, ambos bebés aparecían jugando apaciblemente, mostrando interés uno por el otro, se tocaban la cara, los ojos, la frente, con gestos delicados. Pero también trataron de saber qué diferencia experimentaban en sacudir el juguete cada uno solo o juntos; con sus rostros risueños y sus movimientos, de todo el cuerpo, se orientaban uno hacia el otro...

Según el posterior testimonio de los participantes, su mirada se volvió más precisa y matizada y, sobre todo, más atenta al contexto en que se desarrollaban los hechos observados.

Llamo la atención, muy en especial, sobre el tiempo que no se dudó en dedicar al estudio de los acontecimientos transcurridos en los dos minutos filmados. En efecto, la experiencia pareció comprobar que era más fructífero ir al fondo de un problema (o de un hecho sin problema) que abarcar muchos en forma superficial, sin poder profundizar la reflexión en ninguno.

2) La observación como instrumento en la enseñanza.

Se puede también enseñar o apuntalar los conocimientos por medio de la observación.

2.a *En cada estadio, la velocidad del desarrollo motor del bebé es menos importante que la calidad armoniosa de los movimientos y que el sentimiento de seguridad FÍSICA —relacionado con el dominio de su equilibrio— que él experimenta cuando puede escoger por sí mismo las acciones que evidencian la consolidación de nuevos estadios.*

—En una foto se ve un bebé de 8 meses, de pie, sosteniéndose de un barrote de un corralito.

—En otra foto, otro niño, también de 8 meses, aún se mantiene en decúbito lateral, en el piso, a sus anchas, manipulando con delicadeza dos juguetes.

Más tarde vemos a estos dos mismos niños en situaciones similares. El primero, ya con 16 meses, en puntas de pie, alcanzando un juguete de un estante alto. No necesita sostenerse del barral con la otra mano. El otro niño, a los 18 meses, también en puntas de pie, toma asimismo un juguete del mismo estante. Aunque es mayor, todavía debe asegurar su equilibrio con la mano izquierda, sosteniéndose del barral.

Ninguno de los dos niños fue puesto jamás en una situación o posición que no hubiera adquirido con anterioridad por sus propias experimentaciones. Entre otras cosas, a ninguno se lo sentó. Cuando lograron sentarse, lo hicieron con seguridad, soltura y con la espalda bien derecha. El primero lo hizo a los 8 meses, el segundo, a los 17. Este último dio sus primeros pasos libres recién a los 21 meses y, sin embargo, a los 26 meses, para abrir un placard, se trepó a un triciclo de madera que habría rodado hacia atrás si el niño se apoyara aun mínimamente contra el mueble. En la serie de fotos se puede apreciar la fineza de las coordinaciones de las que es capaz, ya que logra empujar la puerta corrediza del placard, muy alta y, estirándose al máximo, sacar el objeto deseado sin que el triciclo se moviera.

2.b Otras series de fotos de una educadora *hablando* con un bebé de 12 días en brazos y de la misma persona con otro niño de 21 meses, durante un paseo, permiten comprobar hasta qué punto la observación de imágenes enriquece el saber en un aspecto muy importante: ¿cómo hablar con los bebés? Las fotos a pesar de la ausencia de sonido, *hablan* por la actitud del adulto. Los gestos y expresiones de su rostro pueden ser prolongadamente observados y analizados.

3) La observación como instrumento de trabajo

3.a Un aspecto de la vida de los niños: el sueño

En muchos jardines maternales se utiliza en la actualidad un instrumento de registro de la observación que se denomina *hoja de ritmo*. Basta con unas simples marcas para llegar a percibir rápi-

damente las regularidades de cada niño. La necesidad de descanso y su ritmo son totalmente individuales. Cuántos momentos de calma se ganan de este modo, ya que cada adulto, en cada momento del día, sabe qué niño necesita descansar. Los niños lloran menos en general, y ya no necesitan hacerlo para que los acuesten. En la mayoría de los casos, el mínimo gesto de fatiga por parte del niño es un signo inequívoco para los adultos.

Así, estas pocas marcas en un papel no sólo han permitido integrar a la vida cotidiana un mayor respeto por cada niño, por su especificidad y por sus necesidades individuales, sino que se ha logrado un nivel superior de comunicación, en el que otras señales del niño y no sólo el llanto pueden convertirse en mensajes claros para el adulto. Además, cuando este último lo tiene en cuenta, le reconoce al niño un nivel de competencia en relación con sus propias necesidades: el niño se hace dueño de su propio descanso.

3.b Lo que hace cada niño...

¡Qué riqueza de imaginación y de interés!

Los mayores descubrimientos se producen a menudo con los más pequeñitos que, supuestamente, no hacen nada —en tanto que pueden ser tan activos como los mayores—. Pero lo que hacen es más tenue, menos espectacular y se debe estar aún más atentos (como en el ejemplo del bebé de 3 meses que descubría su mano y el pañuelo).

De la observación de un bebé de 10 meses mientras está jugando con un salvavidas, además de lo que hace, se pueden obtener un gran número de informaciones sobre la distribución de los objetos en el área de juego, de los otros juguetes —pero, sobre todo, se llega a notar que el salvavidas es muy eficaz— como recurso para su psicomotricidad.

3.c Qué ocurre con el adulto, mientras se ocupa de un niño,.

¿Qué hace el niño por sí mismo con placer si uno está atento y si se le da tiempo? Al comienzo, el niño simplemente está alerta. Más tarde, se pueden observar gestos furtivos; luego, se advierten cada vez más signos de comprensión de una parte y de la otra. Cada día, o casi, se pueden consignar pequeños acontecimientos. Al releerlos qué recompensa el placer de los progresos que uno comprueba. Y si se tiene la costumbre de compartirlos con otras personas que se ocupan del niño, ¡qué placer cuando cada uno pueda conocerlos y se

alegre de sus logros, que cada uno respete los mínimos hábitos del niño y sus preferencias!

3.d Efectos de la observación

Mucho se podría decir acerca del efecto de la observación sobre cada uno, tanto en el observante como en el observado. Me parece particularmente importante subrayar que el niño que uno observa para comprenderlo mejor, suele ya experimentar cambios, en el buen sentido, nada más que bajo el efecto de la observación. Tal vez porque sentir que uno se interesa realmente por su persona, por sus problemas, ya es algo muy importante, muy tranquilizador para él.

Impregnarse del bienestar cotidiano

Todos los tipos de observación de los que he hablado hasta aquí tienen una propiedad en común: impregnan los ojos, la percepción de imágenes de la vida cotidiana y de las situaciones en las que, básicamente, todo va bien. De manera imperceptible, uno va teniendo una imagen bastante clara de Juan cuando está descansado, activo e interesado, cuando le gusta lo que le dan de comer, cuando participa con placer del hecho de vestirlo. Sin darse cuenta en forma consciente, se lo comprende como si hablara. Por lo tanto, si algo anda mal, se lo notará enseguida y se podrá entonces investigar rápidamente qué le molesta y qué hacer para ayudarlo. Así, tal vez se logre prevenir o, al menos, limitar algunos problemas graves. Quizás existan en mayor cantidad pequeños problemas, ya que también se plantean más preguntas, pero es posible que también se encuentre mayor placer y alegría.

Las observaciones en torno a los grandes problemas, hechas, eventualmente, por especialistas, tienen una importancia capital. Considero muy importante que sean completadas, al menos, por las observaciones de aquellos que se manejan habitualmente en el terreno de la salud en contacto con este niño en particular.

A modo de conclusión

La observación, según mi opinión, no debería ser, esencialmente, un arma de investigación de lo que no anda bien en el niño, ni

tampoco ser usada para acusar a alguien o a uno mismo. *El primer objetivo sería sobre todo procurarse los medios, a través de la observación, para evaluar mejor lo que debe hacerse, con toda naturalidad, en la cotidianidad*, o para poder decirse: está bien así, o sería mejor de otro modo. En una palabra, ***forjarse la práctica de la observación como un instrumento de la propia competencia.***

Se podrían seguir planteando tantas otras cosas... Sin embargo, he querido reservar un poco de tiempo para hablarles, justamente, *del tiempo*. Pues, ¿lo han oído en algún lado? *¡Claro que querríamos hacer observaciones, pero no tenemos tiempo!* Ése parece ser el obstáculo mayor para muchos que afirman que lo único que piden es poder observar.

Nadie pone jamás en duda que hay que encontrar tiempo —por reducido que sea— para darles de comer a los niños. En consecuencia, si se piensa sinceramente que es importante, es necesario asimismo encontrar tiempo para observar y también, y sobre todo, hay que encontrar tiempo para utilizar, de un modo u otro, lo observado.

Pero claro, eso supera a veces el nivel de los medios de acción de los individuos que trabajan en el seno de un equipo.

La pelota va al campo de los responsables. ¿Por qué?

Por una parte, son ellos quienes, muy naturalmente, deberían ser los que supieran *observar mejor (Pikler, hasta sus 82 años, jamás renunció a ese placer)*.

Por otra parte, si en el trabajo cotidiano del equipo (inspirado por el responsable) esa importancia fuera bien comprendida, si el responsable destinara lógicamente un tiempo para impartir su enseñanza a cada uno y *si la mínima observación seria fuera acogida con respeto, discutida, analizada, utilizada y explotada* por todo el equipo pero, sobre todo, por el responsable, entonces ya no haría falta convencer a nadie de su utilidad, de su necesidad; ya no se requeriría que cada uno buscara un momento al azar, como tampoco se busca tiempo al azar para, por ejemplo, poder darles de comer a los niños.

3
LA OBSERVACIÓN: UNA HERRAMIENTA DEL TRABAJO EDUCATIVO

Métodos, dificultades, reflexión conjunta

La observación es una vieja práctica cuya historia es muy rica y en la actualidad está recobrando su importancia, entre otros, en el terreno que interesa aquí: el del conocimiento del niño pequeño. Especialmente acerca del papel que puede desempeñar en la educación.

En efecto, se deben establecer diferencias entre los métodos más conocidos hoy en día, en lo que concierne a su uso y a su finalidad. Sólo mencionaré algunos que por la riqueza que aportan al conocimiento del bebé, pueden ayudar a reflexionar acerca de la educación, aunque no son su instrumento directo.

Algunos métodos

Todos los grandes teóricos, Piaget, Freud, Gesell, Wallon, entre otros, y luego los asistencialistas, a la manera de Pikler, se han servido ampliamente de la observación como herramienta de conocimiento, a través de diversas metodologías .

El método de observación de Esther Bick [1] tiene como primera finalidad formar a futuros psicoanalistas-terapeutas. A raíz de las prácticas de acompañamiento y de supervisión que le son propias, se constituye en una situación de autoformación para el observador mismo. Sin embargo, su alcance es mucho mayor a nivel del enriquecimiento de la comprensión de los fenómenos psíquicos, de las emociones y de las vivencias al comienzo de la vida del bebé y también respecto de su madre.

Investigaciones basadas en la observación de situaciones creadas para extraer datos precisos sobre cuestiones determinadas, es de otro orden, pero también nos brindan claves para comprender ciertos fenómenos observados en otros contextos, por ejemplo: las

---

[1] Haag M. *El método de Esther Bick para la observación regular y prolongada del bebé en el seno familiar*, 2002, Paris, edición del autor.

normas que se estiman a partir de un gran número de resultados, o los tests.

El objetivo de la observación en situación natural, que proviene de la etología, es ver cómo el sujeto se desenvuelve, fuera de la influencia directa del observador.

Bernard Cramer escribió: *... es importante situar la posición desde donde se observa: en los dos extremos de una trayectoria que une al sujeto observante y al objeto observado, encontramos, por un lado, la distancia máxima, la alienación del sujeto al objeto, como en las ciencias naturales...* —la astronomía, por ejemplo—; *...en el otro extremo, el sujeto observante se confunde con el objeto, violentándolo por un exceso de interpretación, de un modo identificatorio mágico. Existe un punto medio que se trata de descubrir, en el que el observador se mantiene lo suficientemente alerta para no cometer una intrusión y lo suficientemente empático para no excluirse. De lo que se trata es de administrar la distancia...*

El papel de la observación es muy importante en los lugares que albergan bebés: es un instrumento primordial para el conocimiento de los niños, de la necesaria diferenciación de las acciones, y para la comprensión del funcionamiento cotidiano del lugar. Puede desempeñar asimismo un importante papel en la familia: conocer mejor a su hijo, reconocer sus necesidades, acompañarlo en sus penas y alegrías de manera más ajustada. También es muy interesante compartir las observaciones hechas en familia con las personas que se ocupan del niño en otros momentos e inversamente, aquéllos que se ocupan de él pueden compartir sus observaciones con los padres, brindando así inmensos beneficios tanto para el niño como para los adultos.

Por qué observar. Dificultades

Ante todo: ¿quién observa? Los que están involucrados, que interactúan con el niño o que ayudan directa o indirectamente a quienes interactúan con él.

Me parece que en el ámbito de la educación se observa, en principio, para conocer al niño, la situación, el contexto, luego para legar a comprender lo mejor posible (comprender al niño, a la situación, al contexto) y finalmente para actuar en consecuencia.

En efecto, ningún niño cubre totalmente la noción de *niño*; nin-

guna situación es idéntica a otra; ningún contexto es igual a otro, en otro lugar, en otro momento, para otro niño. Cuando uno tiene a cargo a niños, individuos, situaciones o contextos precisos, *no es posible escapar a la observación,* si se quiere actuar de otro modo que por motivos generales o visiones demasiado globales.

En realidad, observar es difícil. Las razones son diversas, tanto culturales como individuales:

— Hay que dedicarle tiempo y, claro está, siempre se tiene la impresión de que no lo hay por distintas razones y de todos modos, todo cambia tan rápido...

— Observar aparece como *no hacer nada* a los ojos de otras personas presentes y eso todavía constituye un obstáculo.

— También se puede pensar que al observar a alguien se lo coloca en una situación incómoda, se provoca una especie de intrusión.

— Escribir, garabatear un papel —decía una participante— para luego no hacer nada, es muy decepcionante.

— Observar cómo llora un bebé sintiéndose impotente genera malestar.

— También puede ocurrir que uno mismo tenga realmente ganas de intervenir en el juego del niño, etcétera.

Todas razones válidas, reales, poderosas. Por eso, para superarlas, y observar hay que encontrar razones aún más fuertes.

Primera dificultad: para convencerse del alcance de las observaciones en el trabajo educativo no hay mejor método (no hay otro método, en realidad) ¡que observar!

Segunda dificultad: para hacerlo, hay que encontrarse en un contexto adecuado. En efecto, entre el momento de observación, motivado por una pregunta, y su eventual utilización, es decir, una decisión a actuar (que constituye su finalidad principal), intervienen numerosos elementos. A fin de cuentas, es grato poder comprobar que la acción emprendida ha rendido sus frutos, justamente, gracias a una buena observación previa y a su buena elaboración.

Les doy un ejemplo: dos educadoras se sienten insatisfechas por el clima que reina en el momento de juego de los bebés (de 12 a 15 meses de edad) mientras ellas se ubican en el piso *para favorecer el vínculo.* Tras una minuciosa observación, se dan cuenta de que los niños se aglutinan a su alrededor y trepan sobre ellas, exigiendo cada uno su atención. Ellas registran que no se pueden brindar realmente

a ninguno, obstaculizadas por los otros. Es así como todos los niños —y los adultos— se quedan en realidad insatisfechos de esa relación.

Después de reflexionar sobre esta observación, decidieron intentar mantenerse sentadas en sillas, atentas y observando a los niños y sus juegos. El clima cambió radicalmente en el sentido deseado. Los niños comenzaron a jugar con mucha mayor asiduidad, de manera autónoma y solicitándolas muy de vez en cuando; como sus intervenciones de ayuda o de asistencia se hicieron más específicas y espaciadas, el ambiente se volvió más tranquilo y los niños se mantuvieron ocupados. Al analizar con este resultado, se llegó a comprender que, de este modo, en lugar de *ofrecerse* físicamente a la dominación de los niños en el piso, integradas, en cierto modo, a su espacio de acción, lograron crear una cierta distancia o altura espacial, pero permaneciendo, de hecho, en una proximidad accesible dejando sentir a los niños que realmente estaban disponibles para la comunicación. Así crearon, al mismo tiempo, un ambiente de seguridad pero sin dejar de *concederles* la posibilidad de acciones autónomas.

Elementos pertinentes

1) ¿Qué es lo que observamos?
¡Lo que interesa!

En el caso de la observación en educación, *consignar hechos observados* ha demostrado ser más *rentable* desde el punto de vista de la comprensión del niño, de su vivencia y del contexto, que mencionar supuestas emociones o calificativos conductuales. En efecto, el registro del *transcurso real* de los acontecimientos puede poner en tela de juicio aquello que se había creído comprender en un principio.

Un ejemplo corriente de este fenómeno se plantea con el niño *agresivo*. En realidad, suele suceder que sólo se lo mira en los momentos en los que suscita una reacción en otro niño y de ahí su *etiqueta*. Al observar sistemáticamente en torno a él y a lo que ***hace*** comúnmente, se descubre *casi siempre* que pasa mucho más tiempo del que se había imaginado jugando en calma, solo o con sus compañeros (claro que si se ha tomado el trabajo de imaginar algo interesante para él), y que pasa mucho, mucho tiempo, sin ser agresivo. En algunos niños,

puede incluso comprobarse que su *agresividad* sólo es una respuesta de autodefensa. Sólo que antes no se lo estaba mirando.

Consignar hechos precisos es igualmente necesario en perspectiva de compartir y elaborar la observación.

Por lo tanto, se puede observar:

— el juego de un niño;
— sus movimientos;
— la interacción niño-adulto o niño-niño;
— los juguetes;
— el momento de la comida;
— el momento de la acogida por la mañana;
— la utilización de un módulo o mueble que favorezca los movimientos;
— el momento de dormir, etcétera,

según la pregunta planteada.

2) ¿Cómo se observa?

Uno de los primeros problemas que se suscitan al comienzo es que debería existir, una *actitud particular* que evitara el ser intru-sivos tanto respecto del niño como del adulto observados; se debería asimismo estar atentos para prevenir cualquier sentimiento que implicara una amenaza de juicio; y quedar claro para todos, observante, observados, y los demás, que la observación está *al servicio* de todos y de cada uno: niños, adultos. Es imprescindible sostener una actitud de respeto, sometida a las reglas del secreto profesional.

Por otra parte, cuando uno no se conforma con una impresión, es necesario considerar diversos modos de registro: filmar o anotar, *sobre todo para poder compartir*, pero también para la propia memoria profesional.

Cada ***manera de registrar*** lo que se ha observado requiere un modo diferente de elaboración (e inversamente):

El *film* permite mirar juntos y repetirlo tantas veces como fuere necesario.

Las *anotaciones* pueden ser muy variadas:

— notas día a día de efectos diversos o que se repiten;
— notas para un mismo acontecimiento, cuando ocurre;
— notas posteriores a una observación;
— notas simultáneas con el curso de los hechos...

Para esto último, existe una manera particular de hacerlo que ha resultado ser muy eficaz sobre todo para los debutantes, pero también es muy adecuada en ciertas situaciones: 3 minutos con lápiz y papel, consignando lo más rápido posible *aquello que se ve, los hechos muy puntuales*. A pesar de que el tiempo parece corto (la ventaja es que un lapso de 3 minutos es algo realizable), la riqueza que uno halla, sobre todo compartiéndolo con otros, es sorprendente. De este modo, uno se *encuentra* con el niño de manera diferente, pues se lo percibe en su continuidad; las situaciones toman una dimensión más profunda y los contextos se vuelven más claros.

3) ¿Cómo compartir?

Es razonable suponer que en una situación educativa no se está aislado. En familia, las alegrías compartidas son naturales, lo que se hace más rico aún cuando el médico o el trabajador social, todos aquellos que están involucrados, también participan.

En las instituciones, es deseable que el equipo esté motivado, ya que *discutir sobre las observaciones* (sobre cualquier tipo de observación) es siempre generalizable y, en consecuencia, beneficia también a los demás. Pero, sobre todo, las discusiones suelen ser esclarecedoras para todos, para comprender mejor a los niños, los acontecimientos y las cosas y también para aprehenderlos mejor.

Sin embargo, la discusión es sólo uno de sus aspectos. El compartir bajo la forma de *transmisión de informaciones puntuales y pertinentes* a los colegas que van a ocuparse, por ejemplo, del mismo niño, en otro momento del día o de la semana es *primordial para el bienestar de ese niño* porque será percibido igual a sí mismo, sin perder *el sentimiento de continuidad de sí,* tan necesario para su estructuración.

Otra ventaja de las notas regulares es que permiten a todos los participantes aprehender el desarrollo, la evolución de un niño o de un grupo de niños así como de una situación.

Otros puntos en torno a las observaciones

a) Durante las observaciones, así como durante su discusión, pueden aparecer *diferencias de puntos de vista* teóricos o conceptuales

—o, incluso, culturales— acerca de lo que se considera como un hecho pertinente que debe ser consignado; a menudo, esas diferencias enriquecen el descubrimiento del niño, a veces revelan dificultades; y también pueden aparecer en torno a las acciones que deban proyectarse o emprenderse. *Sin embargo, es importante tener una imagen clara del punto al cual se quiere llegar, tener una imagen del niño que anda bien, la imagen de una situación óptima.* (Esto se ve claramente en el caso de las educadoras del ejemplo citado más arriba, concerniente a su lugar físico en el grupo: ellas privilegiaron al niño autónomo que juega en calma, con interés y por su propia iniciativa, confiando en que el adulto está allí si lo necesita, antes que al niño pegado al adulto y exigiendo una relación que no alcanza a satisfacerlo).

b) Es importante tener en claro *la influencia sobre lo que uno observa,* por el hecho mismo de la observación: por ejemplo, se comprueba con frecuencia que el comportamiento de un niño puede cambiar para mejor sin más agregado que el efecto de la observación. Uno tiene la impresión de que está agradecido por la atención del adulto... aunque la excitación también es frecuente.

La presencia del observador suele perturbar a algunos niños. Ciertos modos de actuar del observador, si es demasiado intrusivo, por ejemplo, pueden molestar. Algunos adultos se sienten estresados; otros, por el contrario, piden ser observados, ya que encuentran en ello un sostén eficaz.

c) La utilización de las observaciones *en la formación* es de suma importancia: permite *dar cuerpo*, aportar un contenido de realidad a conceptos abstractos; permite asimismo entrenar la mirada, proporcionarle la aptitud para percibir los detalles significativos en los acontecimientos globales.

d) Volviendo a las dificultades de la observación, querría mencionar una en particular: la *falta de tiempo.* La observación exige tiempo para llevarse a cabo, para ser relatada y para ser *explotada a fondo.* Como se viene comentando a lo largo de todo este texto, sólo en la medida en que *se la reconozca como actividad,* con el mismo estatus que los momentos de la comida o de los cuidados, *necesaria, indispensable* para el trabajo educativo y para el bienestar de los niños —y, en consecuencia, el de los adultos— sólo en ese caso, mostrará todo su potencial, al mismo tiempo que su dimensión de placer.

4
DAVID: OBSERVACIÓN CON ARGUMENTOS

Conocimientos en general y en particular sobre David

Llegado al hogar infantil a los 10 días de vida, David fue adoptado a los 4 meses y 8 días.

Estas son observaciones entre los 14 días y los 3 meses, 7 días. Luego, hubo discusión con argumentos.

14 días **(a) (b)**	Sobre el cambiador, David mira, observa a Bernadette con gran intensidad, sorprendente para su edad. Se observa un ligero estrabismo. Luego, con un movimiento seguro, gira la cabeza a la izquierda y observa con atención. Cuando Bernadette lo toma en brazos, él la mira otra vez bien de frente.
20 días:	Desnudo sobre el cambiador, llora con vehemencia muy sensible a la temperatura. En la cuna, después de haber comido luego de unos minutos de calma, quiere dormirse, pero se pone a llorar otra vez. Se observa entonces que los breteles del arnés de abducción [1] le aprietan el hombro de manera que la amplitud de sus movimientos se ve limitada. Tampoco puede patalear mientras llora como sus miembros *querrían hacerlo*. Esto parece sumar un malestar suplementario y refuerza aún más el llanto. De este modo, en lugar de un probable aquietamiento, se asiste a una incesante renovación de la exacerbación del tono —gritos y gestos desordenados— cada vez que el bretel impide al brazo y al hombro concretar una mayor amplitud del movimiento que ha sido iniciado con

[1] Implemento ortopédico utilizado en los bebés cuando se sospecha una displasia de caderas. (N. de la T.)

	fuerza. Después de haberlo consultado con el médico se establece que no hay necesidad de apretar los breteles. Instantes más tarde David se duerme con los brazos separados, los codos un poco flexionados y los puños por encima de la cabeza
1 mes: **(c)**	En la cuna, acostado de espaldas. Llora un poco en medio de tentativas de llevarse la mano izquierda a la boca, hacia la que ha girado la cabeza. Todavía no es el pulgar lo que busca. La mano que pasa frente a la boca no tiene aún la posibilidad de organizarse; los dedos casi siempre flexionados, más aún cuanto mayor es el esfuerzo el pulgar queda a menudo incluido en el interior de la palma.
(d)	Cada tanto, logra mantener reunidas la mano y la boca hecho que lo calma por unos instantes. Pero, mientras está despierto, la menor descarga tónica provoca movimientos que afectan a todo el cuerpo y por eso también a la mano que se aleja de la boca. Esto provoca un evidente esfuerzo global que se expresa a través de pataleos y sacudidas de los brazos en el aire. Gira la cabeza a izquierda y derecha como si buscara algo, impaciente. Sin embargo, con la cabeza vuelta hacia la izquierda durante movimientos desordenados de la mano izquierda domina la tendencia a encontrarse frente a la boca y ésta misma parece buscar *el objeto* para chupar. Es interesante destacar que el gesto está menos adaptado, tiene menos éxito cuanto mayores son la tensión y la impaciencia. A veces, se tiene la impresión de que justamente en el momento en que el bebé menos lo espera, en que está totalmente relajado, con menor esfuerzo, la mano encuentra el lugar exacto de su boca. **Unas horas después, por la tarde:** llora incluso jadeando desde hace 20 minutos. ¿Tendrá sed? (que, por supuesto, es diferente del hambre).

1 mes, 5 días **(e)**	David está en el corralito, rodeado de numerosos juguetes. Obviamente, aún no los agarra, pero su mirada descubre colores y formas. Tiene puesto el arnés. Los brazos ampliamente separados y los puños apenas cerrados. Los antebrazos apenas se mueven; lo mismo las piernas, los pies se mueven más. Con la cabeza girada hacia la izquierda, hacia la luz, está mirando atentamente. Esa mirada tan pronto se dirige hacia el *mundo exterior*, tan pronto uno tiene la impresión de que está atento a sensaciones que ocurren *adentro*. Me parece tal vez un poco inmóvil (no rígido, pues está distendido). ¿Se deberá al arnés, que limita mucho el *pasaje* de las descargas a nivel de la cadera? Los hombros parecen imponerse las mismas restricciones, sin que la causa sean los breteles. David se va animando, pequeños movimientos recorren su cuerpo; la cara, incluso la lengua, se contagian. Mueve un poco la cabeza como para ajustar delicadamente su posición o el tono cervical. Se ubica en posición de esgrimista. Todas las articulaciones, hombros, codos, puños, rodillas y tobillos presentan un ligero movimiento. Emite sonidos, una mezcla de llanto indeciso y primeros gorjeos aún poco diferenciados. Parece que va a llorar su rostro, tenso expresa sollozos desesperados —pero no emite ningún sonido — y se relaja...
1 mes 7 días **(f)**	Más de media hora antes de la mamadera, llora. Bernadette lo levanta y le ofrece una con agua tres veces seguidas. David toma dos o tres sorbos rechazando luego la tetina al darse cuenta de que es agua. Está tranquilo y relajado en brazos.
1 mes 12 días **(g)**	David duerme desde hace, al menos, una hora y cuarto, sólo ha llorado muy poco una vez. Bien estirado boca arriba con los brazos separados, perpendiculares al tronco, la cabeza enteramente de costa-

do (derecho) y la boca bien abierta.

(h) Cuando Bernadette viene a buscarlo se lo ve muy atento. Todavía acostado en la cuna ella le pone el babero al cuello. Se acurruca bien en los brazos cuando lo alza y sigue todos los gestos. Da la impresión de que los conoce.

En efecto cuando la mamadera tarda en llegar porque Bernadette ha visto que un grumo tapa el orificio de la tetina y lo quiere sacar, él se impacienta y se pone a llorar. En cuanto la tetina está a su alcance la toma con avidez y succiona con fuerza mientras su mirada se pierde, *ya no ve nada*.

Sobre el cambiador, sigue atentamente el rostro de Bernadette. Todavía se observa un ligero estrabismo. Por momentos se tiene la impresión de que sólo mira con el ojo izquierdo.

(i) Cuando lo liberan del arnés de abducción se estira de inmediato, a todo lo largo y comienza a moverse más como para experimentar posibilidades desacostumbradas.

Trata incluso de ponerse de costado empujando con el pie derecho para levantar la cadera izquierda y extiende la cabeza hacia atrás, adoptando así una actitud de opistótonos.

Sin embargo, se trata aquí de un movimiento activo y no de una contracción refleja como resultado de una tensión (extensión) de la espalda.

David está acostado en el corralito sin el arnés de abducción (sólo por unos minutos).

El tronco, los miembros (brazos y rodillas) separados, todo en calma. A su derecha, una lechuza de juguete emite música. David la observa fijamente. A continuación, la mano derecha esboza un gesto hacia el objeto.

(j) Lo alcanza entonces, mueve la mano que, a su vez, mueve la lechuza. El juego dura un minuto largo y luego el objeto bascula.

Entonces, el niño se pone a observar una mancha azul en la pared muy distendido; su boca hace pequeños

	movimientos. Françoise vuelve a dejar la lechuza cerca de la mano derecha que se extiende. Él la toca otra vez y, al mismo tiempo, mueve los dedos. Luego con el codo algo flexionado su puño la alcanza ligeramente. La toca en un punto más alto, la lechuza se tambalea y él sigue con la vista fija en el lugar donde desapareció la cabeza de la lechuza. Mira un poco más arriba en *posición de esgrimista*. Los miembros se mueven ligeramente, sobre todo los pies, el tronco inmóvil está en calma (es decir, no está tenso). Sin embargo, es necesario volver a ponerle el arnés de abducción. Visiblemente, queda casi inmovilizado, sólo el brazo derecho sigue moviéndose algo. Un poco más tarde, siempre en el corralito mueve ligeramente las piernas y los pies, los brazos se desplazan en el espacio. Por un instante percibe su puño derecho. Lalea en dirección a la lechuza, el brazo se extiende de nuevo, los dedos no intentan aún ninguna acción. Mueve también los labios, la lengua, los ojos. Después de varios intentos logra rozar la lechuza.
1 mes, 21 días **(k)**	Es el momento de la mamadera en brazos de Bernadette: David está sereno, relajado con los brazos junto al cuerpo y los codos apenas flexionados. Succiona con ritmo parejo. Luego, durante largos segundos observa a Bernadette, una sonrisa radiante ilumina su cara varias veces, y uno estaría tentado a atribuirle una expresión de profundo reconocimiento. En el cambiador, gira una y otra vez la cabeza con facilidad. Su mirada se desplaza sobre todo, hacia la izquierda donde observa su puño derecho, alternando con la ilustración de la caja de pañales que le sirve de imagen de fondo. Durante más de un minuto, sigue el rostro de Bernadette *estudiándolo* con seriedad. Luego en el corralito, con una expresión de asombro, gira la cabeza a izquierda y a derecha. Ve pasar a Bernadette la sigue

(l)	durante un corto trayecto. Con la cabeza justo en posición mediana, gorjea: *ajá, ajá, ajé, ajó...* Con los brazos ligeramente separados mueve un poquito las piernas luego los pies, después las rodillas. La cabeza completamente girada hacia la izquierda la va rotando lentamente hacia el centro y la deja caer de nuevo hacia la izquierda *Ajj, ejé, ajá, ajá.* El brazo derecho está casi todo el tiempo en el aire toca rara vez el piso a nivel del codo y suele describir pequeños círculos. Mantiene el brazo izquierdo casi todo el tiempo en el piso, sólo rara vez lo levanta. Mueve un poquito el cuello, con satisfacción, como para ajustarlo y luego mira otra vez hacia lo alto sin un objeto preciso. Lalea con la boca abierta, los labios se mueven pero los sonidos son escasos; ningún obstáculo o forma de la boca intervienen para variarlos. Los brazos describen circulitos en el aire, las piernas no se mueven. Bernadette dice que David encuentra ahora ambos pulgares y los chupa en forma indistinta.
1 mes 26 días	Toma su mamadera con los ojos cerrados la mano derecha se apoya en el frasco. Sólo se despierta cuando Bernadette lo apoya contra su pecho (para el *provechito*), en una posición oblicua agradable. Está muy atento y *produce* expresiones variadas. Luego Bernadette lo apoya sobre sus rodillas de frente a ella, sosteniéndolo con ambos brazos a lo largo de la espalda y con la cabeza apoyada en sus manos. La mirada de David atenta cálida, expresa en interacción con Bernadette una mutua comprensión. En el cambiador, el niño se estira con evidente placer. Atento, relajado, no le saca la vista a Bernadette. *Ggg, jjg, aajj:* Es él quien comienza. Sigue la mano de ella cuando pone el tubo de crema en el estante, luego mira de nuevo su rostro. Colocado por Bernadette sobre el lado derecho, gira enérgicamente la cabeza hacia la izquierda para ver qué ocurre por sobre su hombro; no quiere perder el contac-

(m)	to visual. Boca arriba, el tronco parece perfectamente estable; gira la cabeza con soltura y precisión orientándose para observar. Cuando me muevo (yo cambio de posición durante la observación), se gira hacia mí, me mira, me observa un poco, sin sonreír, y luego se gira hacia Bernadette, que le limpia la nariz: se ríe (¡!), balbucea, los brazos en el aire también *parecen hablar*... En el corralito, tiene una posición bien simétrica, con el tronco estable, los brazos separados, los codos en el piso y los antebrazos moviéndose en el aire; mueve un poco la cabeza, me mira, mira las estrellas que centellean (decoración navideña), *jmm, ajá, jm, jm, baa*...
1 mes 28 días **(n)**	Despierto desde hace unos diez minutos mira a su alrededor, observa su mano derecha. Luego comienza a llorar muy despacito, sin fuerza, con los ojos cerrados, moviendo apenas los miembros. Deja de hacerlo cuando alguien se acerca a la cuna y se prepara para ser alzado, incluso sus ojos se dirigen hacia el adulto. Pero no es su turno de comer. Entonces comienza a llorar más fuerte y busca su pulgar derecho. Pero resulta que entre su mano y la boca se interpone el peluche. Después de importantes esfuerzos y con movimientos de la mano que, sin embargo, no parecen adecuarse a lo que ésta debiera hacer, logra empujar el peluche, luego, se chupa el dedo y se calma.
2 meses 8 días	A pesar de que Marianne (otra auxiliar) es zurda, David parece encontrarse a gusto en sus brazos. Toma la mamadera con un evidente placer. Sin embargo, con ella establece menos *comunicación*. En efecto, acaba de volver de vacaciones y David aún no la conoce. Mientras lo cambia, él parece también algo *entumecido*. Tendrán que conocerse... En el corralito, David se ve muy activo, en particular con la mirada y menos en sus movimientos. Balbucea en forma muy variada.

3 meses
1 día

Es el momento del baño. David duerme y Liliana (una tercera auxiliar a la que conoce bien) comienza a hablarle con suavidad mientras espera que termine de despertarse.

En el cambiador, David se anima y se establece un diálogo de complicidad con amplias sonrisas. Sigue atentamente los gestos de Liliana, sin moverse demasiado.

En el agua, se siente feliz, cómodo y seguro porque la mano firme de Liliana sujeta su brazo contralateral y,

(ñ)

de este modo, se encuentra bien sostenido por el brazo que pasa bajo sus hombros y su nuca. Esto le permite patalear sin la sensación de perder el equilibrio.

Con ojos bien abiertos, atentos, mira y escucha a Liliana, luego la imita, abriendo y cerrando la boca, con sonrisas y risas; la imitación, por otra parte, es recíproca.

Liliana le habla mientras lo envuelve en la toalla; rápidamente, él responde con *mm, ajá*.

El diálogo continúa prácticamente todo el tiempo mientras lo seca y le pone el pañal.

Él percibe la mano de Liliana y la sigue largamente con la vista. Juguetea con sus piernas y brazos, patalea.

(o)

Observa a Liliana, con alegría. Atento, se deja hacer.

Al ponerlo ella boca abajo durante unos instantes David yergue la cabeza con esfuerzo rezonga y sus brazos se deslizan progresivamente hacia atrás.

Girado boca arriba, se ríe, patalea y Liliana responde hablándole.

Entrecierra los ojos, mueve los cuatro miembros, esperando el hisopo que se aproxima a su rostro; luego se deja secar **manteniendo él mismo su cara de frente**.

Ubicado sobre las rodillas de Liliana, ésta le pone la

(p)

servilleta al cuello. David se retuerce y, con esa manipulación, por un momento, su cabeza pierde el sostén.

Se impacienta también un poco pues hay que incorporar un medicamento a la mamadera; se queja, patalea.

Se apodera luego de la mamadera con avidez y succiona con mucha fuerza, mientras mira a Liliana con intensi-

dad. Pero sucede que el orificio es demasiado grande y se atraganta.

Hay que cambiar la tetina entonces, se mete el dedo en la boca. Liliana apoya la mamadera, le seca la boca y la mano a David y luego se la devuelve. Otra vez David se la *arroja encima,* otra vez se atraganta, hay que ajustarla de nuevo, luego secarlo... y así seis veces, antes de terminarla.

(q)

Aun así, ha sido demasiado rápido; está visiblemente insatisfecho, hace *pucheros* pero, finalmente, no llora.

Durante los minutos en los que está calmo, mira con atención a alguien que entró en la habitación, luego me observa es más bien una mirada vuelta hacia el interior.

No reacciona de inmediato a las palabras de Liliana. Su mirada deambula entre Siham, (8 meses), que está jugando en el corralito, yo misma y el vacío.

Se concentra en la mano de Liliana, la observa y agarra su pulgar con la mano izquierda.

Ella mueve juntas ambas manos las que David observa con el ceño fruncido y su mirada pasa del gran pulgar a su propia mano (que está comenzando a conocer).

En ese momento, Liliana saca su mano y David continúa mirando la suya, que ha quedado en el aire y que ahora mueve para imprimirle el mismo desplazamiento.

Colocado en el corralito, me observa. Luego, con un rostro interesado, mira a su alrededor *organizando* la percepción de sus horizontes. Patalea, agita los brazos, *ajá, ajá, ej.*

Observa a Liliane, que se dirige hacia Siham. Mantiene su mano izquierda en el aire, la observa. La mano derecha esboza el gesto de tomar ese *objeto* interesante, pero el esfuerzo, aún global, indiferenciado justamente aleja al *objeto*: esa mano izquierda ¡que ya no está más! David rezonga, visiblemente desilusionado. *Eej, jmm, ejj, ajá...*

3 meses 4 días	Por fin, David ya no tiene el arnés de abducción. Está sereno en el corralito, boca arriba, con los brazos en el suelo ampliamente separados. Con la cabeza totalmente girada hacia la izquierda, observa a Siham, que parlotea de lejos, en su cuna. Girando la cabeza sin problema, me mira y me dice *jo, jo*. No se mueve mucho. Luego, pareciera que comienza a moverse, pero solamente se sacuden los brazos **¡no se anima a mover el tronco ni las piernas!** En efecto, las sensaciones, las percepciones al moverse, todo es diferente; las nalgas tocan ahora el suelo y él las siente cuando hace un movimiento, además, ya no existe el efecto en bloque como antes. Pareciera tener la sensación de perder el equilibrio, entonces ¡hay que empezar, hay que recomponer todo desde el principio! Sin embargo, David mira largamente la *representación* que Siham le está haciendo a Isabelle (7 meses), un muy selecto público que se ríe a carcajadas...

DISCUSIÓN

Al comienzo de las observaciones, hacía 4 días que David estaba en el hogar; a lo largo de su estadía, se ocuparán de él 4 cuidadoras, siempre las mismas, de las que una, Bernadette, será su auxiliar de referencia.

Al cabo de los cuatro días y, por lo tanto, de numerosos cuidados y comidas, él ya ha podido experimentar la suavidad de sus gestos y su modo de mantenerse muy atenta a sus manifestaciones...

(a) Este comportamiento calmo, distendido y atento, que considero precoz, puede ser ya una consecuencia de ello.

(b) El ligero estrabismo, bastante frecuente a esta edad, puede ser aquí el resultado de la tensión puesta en la atención, mientras que los controles musculares oculares aún se están organizando. Este estrabismo es observado una vez más, tres semanas después...

(c) La espalda bien apoyada a plano muestra que está evolucio-

nando bien. Ha adquirido la primera postura de equilibrio, la seguridad en decúbito dorsal, con los hombros en el suelo (que, más perfeccionada con el tiempo y la ejercitación, constituirá la sólida base de los primeros cambios de postura).

(d) La búsqueda del dedo es un tema de observación muy interesante para el adulto. En principio, testimonia la voluntad y la tenacidad que un bebé muy pequeño es capaz de mostrar **para lograr aquello que quiere hacer**: satisfacer una necesidad propia de su edad y cuya satisfacción puede asumir de manera autónoma, por sus propios medios. La forma en que busca, la forma en que aprende a hacerlo, es la primera de una serie infinita de otras búsquedas y aprendizajes que le esperan, tan apasionantes unas como otros. Esfuerzos, atención, impaciencia por momentos, progresiva selección de los elementos pertinentes del movimiento, diferenciación, selección de los factores útiles para el gesto —la convicción de que puede lograrlo— y la inmensa satisfacción cuando lo ha logrado...

Sería una pena que, por ponerle el chupete en la boca (y, a veces, ¡con cuánta insistencia!), le ahorráramos ese trabajo. Sería una pena privarlo de esa satisfacción. Deberíamos prestarle el servicio de permitirle, a pesar de un primer llanto inicial, que lo consiga por sí mismo.

Los inconvenientes del chupete —Pikler ya advierte sobre ello— son de varios órdenes.

Entre los primeros *emprendimientos* del bebé, figura la diferenciación progresiva entre la función de succión y la de tomar el alimento. Normalmente, al tomar el pecho o la mamadera, justamente es la búsqueda del dedo lo que le permite establecer esa distinción tomándose a sí mismo, en cierto sentido, como testigo directo de la diferencia. Y, de este modo, puede satisfacer esa función, diferenciada a partir del presente por sus propios medios, de manera autónoma, en el momento deseado.

El chupete, en su boca, no le permitiría ese trabajo de búsqueda y diferenciación. Y mucho menos si se alimenta con mamadera. El bebé se volvería absolutamente tributario del adulto en lo que respecta a esas necesidades y sólo el *llanto de insatisfacción* (que el adulto podrá diferenciar menos de lo que el mismo bebé puede diferenciar sus sensaciones) llegaría a constituir la única arma para que el adulto viniera a remediar su problema. Remedios, por otra parte,

muy aleatorios. ¿Cuándo estuviera el adulto allí, disponible? Y si es así, en efecto, ¿qué haría? En lugar de restituirle el chupete que, caído por ejemplo, cuando ya estuviera casi dormido, le cambiaría los pañales o lo acunaría... o intentaría distraerlo?..., o, por el contrario, le pondría el chupete en la boca siempre, tanto cuando tuviera hambre, o le doliera la panza...

Las auxiliares de este hogar infantil lo han experimentado por su propia experiencia. Al darle el chupete al bebé que lloraba con fuerza, éste se calmaba por un instante. Si tenía hambre, no duraba mucho... Pero incluso, como pudieron comprobarlo, simplemente en cuanto el bebé se relajaba, perdía el chupete y el llanto recomenzaba al poco tiempo. Pues bien, ellas no podían acudir a él en todo momento. *Resultado de la carrera*: el llanto de un bebé que busca su dedo se detiene cuando lo encuentra (en unos días, a veces menos), mientras que el otro sigue llorando. ¡*Fuera* el chupete!

Una manera, que ha estado de moda en una época y es quizás más generadora de vicios, consiste en la costumbre de, para evitar ese llanto, darle al bebé, no el chupete, sino una mamadera de leche, de agua o de jugo de fruta, ante la más mínima manifestación de molestia, y más tarde, dejar esas mamaderas siempre al alcance de su mano (podíamos ver cochecitos o andadores provistos de un soporte a tal efecto). La diferenciación entre necesidad de alimento y necesidad de succión se vuelve imposible, y hemos visto a niños ya grandes, aferrados a su mamadera por mucho tiempo, sin querer dejarla ni siquiera para jugar, por mucho más tiempo, incluso, que los otros que se chupaban el dedo.

Existen inconvenientes ulteriores provocados por el chupete, que muchos hemos experimentado o, al menos, que hemos podido observar. Un bebé desde los 5 o 6 meses ya es capaz de recuperar el chupete por sí mismo si no se le ha caído muy lejos. Ahora bien, si juega de manera habitual, suele perderlo, cuando se da cuenta, se pone nervioso y, en consecuencia, no puede concentrarse intensamente en el juego. Si es muy ansioso, intentará jugar con el chupete todo el tiempo en la boca. La atención al juego sólo será parcial, mucho menor que la de otro niño que le dedique al juego toda su atención. A veces el adulto quiere remediar esa inquietud, y entonces el niño juega con el chupete colgado al cuello, lo que puede ser peligroso.

En otros lugares, jardines maternales, por ejemplo, muchos bebés llegan con el hábito instalado del chupete y cuando se les pierde se mezclan entre los juguetes, entonces otros bebés se lo ponen en la boca, etcétera. En esos casos se trata de imaginar estrategias variadas, lo menos dolorosas posible para el niño, para que pueda prescindir del chupete durante períodos más o menos prolongados...

Pero con el chupete existe un inconveniente mayor, dice Pikler, más grave que los otros: el adulto tiene el poder **de quitárselo al niño** según su criterio. Tiene, en consecuencia, el poder de privarlo del único medio que ha podido construir para reencontrarse consigo mismo, para tranquilizarse, para realimentarse, para procurarse un refugio frente a las ansiedades... Pues bien, todas esas funciones de auto-aseguramiento son desempeñadas por el propio dedo del niño, si ha dispuesto de los medios para apropiárselo en su momento, hacia los 2 ó 3 meses. ¡¡Y claro que es más difícil quitárselo!!

(Nota: tres semanas después de esta observación, la auxiliar mencionó que David lograba chuparse los dos pulgares indistintamente...)

(e) La inmovilidad y luego la poca movilización provienen tal vez del demasiado amplio espacio, *sin límite* para la edad de David. ¿Fue un poco prematuro ponerlo en el piso? Está también la novedad de las sensaciones debidas al suelo, más duro que la cuna, por más que su colchón sea firme, sin olvidar el efecto del arnés de abducción, como ha sido mencionado en la observación.

Sin embargo, no parece demasiado molesto. El suelo duro le permite captar todas las sensaciones finas debidas a los pequeños movimientos: primeros aprendizajes para la adquisición de la seguridad —sensación de equilibrio— en decúbito dorsal. Su mirada *volcada al interior* demuestra, tal vez, este aprendizaje. A pesar de ello, yo hubiera preferido que lo colocaran en el suelo más adelante cuando fuera un poco mayor.

(f) Cuando se le quiere dar agua a un bebé, debería hacérselo con un vaso, por ejemplo, o con una cuchara. En efecto, vemos aquí la frustración de David por el hecho de que él *conoce* la mamadera como continente de alimento y esperaba encontrar el gusto correspondiente. Cuando se amamanta, esta distinción, es obvia.

(g) Postura para dormir que adopta el bebé muy pequeño que confía en su entorno, esencialmente en el adulto...

(h) Atarle el babero al cuello mientras el bebé está aún acostado en la cuna permite no perturbar su seguridad postural, sólo hay que levantarle un poco la cabeza. Mientras que, si se lo hace cuando el bebé ya está en brazos, las manipulaciones que comporta tal acto, no permite asegurar su postura y su apoyo constantemente. Confrontado con esas observaciones, el equipo decidió que todas adoptarían este modo de proceder.

(i) Los estiramientos constituyen una puesta en orden del tono global del cuerpo, una (auto)estimulación global de todas las sensibilidades articulares y musculares... David, bien despierto, los realiza cuando le sacan el arnés de abducción, así también cuando tiene 1 mes y 26 días

En general, durante las primeras semanas de vida, todos los bebés se estiran más o menos a menudo (si están boca arriba y con libertad de movimiento), la mayoría de las veces en un estado intermedio entre sueño-vigilia. En mis observaciones de David, no he notado otros estiramientos más que los mencionados más arriba. Una hipótesis, que requiere verificación: ¿se lo habría impedido el arnés de abducción?

(j) Premisas del acto de prensión: el brazo se extiende hacia el objeto que ha llamado su atención (de aparición precoz en David, me parece). El *trabajo* proseguirá, por una parte, para refinar la dirección y la distancia y, por otra, para diferenciar los elementos de una acción todavía global, a nivel del codo, del puño y luego de los dedos. Este trabajo de diferenciación es muy intenso, concentrado, sobre todo en el descubrimiento y la experimentación de las manos en movimiento y en las sensaciones.

El aprendizaje es más riguroso si no hay objetos exteriores impuestos como, por ejemplo, un móvil suspendido por encima del bebé, quien perceptualmente no puede evitarlo, por tenerlo frente a los ojos, y menos aún si el objeto se mueve. El bebé permanece fascinado y puede impacientarse. Al tocarlo, hasta que sus gestos no estén bien controlados, el móvil le impide distinguir entre el efecto de los gestos y las sensaciones, identificar lo que viene del exterior (el objeto que se mueve) y lo que proviene de él mismo (la mano que se mueve y que, a menudo, aún no ha identificado como propia).

El objeto que se le hace atrapar utilizando su reflejo de aferramiento lo incomoda igualmente en la medida en que, como se trata

de un reflejo y no de un gesto voluntario, no controla lo que hace con ese objeto, los movimientos que le imprime y, sobre todo, no sabe cómo deshacerse de él.

Por el contrario, si hay objetos dispuestos a su alrededor, al alcance de su vista y de su mano, eso le permitirá tomar iniciativas que correspondan a su interés del momento, a su edad mental y a su desarrollo, por ejemplo mirar uno hacia un lado u otro hacia el otro lado, o extender más tarde la mano... (Es la situación de la observación).

(k) Aprendizaje de la *puesta a punto* visual: se dice que la distancia a la que el bebé ve con claridad al nacer es la del rostro de la madre durante el amamantamiento. Cambiarla con eficacia requiere interés y experimentación. Es lo que hace David entre las distancias de su mano, de la imagen de fondo y del rostro de Bernadette.

(l) La calma y la fineza de los movimientos y de los ajustes tónicos dan la impresión de que David se siente bien, cómodo; continúa con *su trabajo* de adaptación del equilibrio en posición dorsal, ha hecho progresos, ya que puede alejar el brazo del suelo.

(m) La simetría de su postura ya es el resultado de la ejercitación, de los movimientos que efectúa boca arriba, sobre una superficie firme o dura.

(n) Este es un ejemplo de la importancia que tiene el hecho de que haya aprendido a usar su dedo. Sin embargo, si en este caso, eso funciona, es también porque aprendió a confiar en que no sufrirá de hambre durante mucho tiempo, y que no esperará demasiado su mamadera...

(ñ) **Este modo de sostener al bebé en la bañera** contribuye prioritariamente al placer del baño, a la confianza, a la distensión...

(o) Durante estos momentos, el diálogo es real, el adulto se interesa por lo que *el bebé le dice*. A su vez éste halla placer en lo que *el adulto le dice*... El niño sigue con atención todos los gestos y participa realmente en la situación ofreciendo su rostro a las acciones del adulto. En efecto, ese gesto es aquí tan sereno porque, desde los primeros días, las cuidadoras le han mostrado el hisopo con el que higienizan sus ojos acercándose y esperando que David lo captara y recién luego se lo pasaba con total suavidad.

Secar el rostro del bebé e, incluso, de un niño aún mayor, suele ser ocasión de llanto y conflicto. En efecto, no le resulta agradable.

Entonces, como se piensa que el niño va a llorar, el adulto, muchas veces para terminar rápido, le sostiene fuertemente la cabeza —porque de otro modo la apartaría—, de modo eficaz, pero sin miramientos, aunque con buena voluntad, para que el niño no llore mucho. Pero aquí, en este lugar, todo sucede sin ninguna animosidad, sin displacer y sin impaciencia. Lo interesante es que, siendo tan pequeño, el bebé sea ya capaz de semejante integración de actitud y comportamiento, ¡basta con ofrecerle los medios!

(p) Esta es una de las observaciones que incitaron a las auxiliares a ponerse de acuerdo y escoger el modo de actuar descripto cuando David tenía 1 mes y 12 días.

(q) Momento tan penoso para David como para la auxiliar, muestra hasta qué punto es importante preparar con cuidado todos los elementos necesarios antes de tomar al niño en brazos. (Hubiera sido mejor que ella intentara cambiar la tetina antes de continuar.) Es verdad que David se hubiera sentido sorprendido, tal vez hubiera protestado, pero lo siguiente hubiera sido tranquilizador, satisfactorio. Me parece, en este caso, que la auxiliar no se atrevió a salirse de lo habitual —por miedo a la reacción— y prolongó la dificultad. Pienso que la elección es difícil. Le faltó a Liliana una sólida seguridad interna acerca de su propia competencia.

No es por azar que existe una inmensa variedad de tetinas. Deben adaptarse a un gran espectro de necesidades y de capacidades de los bebés. Algunos, como David, succionan vigorosamente. Es necesario, para satisfacer también la necesidad de succión, que la mamadera no se vacíe demasiado rápido. Otros bebés son lentos, más débiles, si la leche no llega, se cansan, se desaniman, incluso se amodorran, y no comen hasta saciarse; la mamada se vuelve un incordio. Y todos los matices son válidos entre estos dos extremos. En consecuencia, hay que observar bien a cada niño: qué es lo más satisfactorio para él y ofrecerle, indefectiblemente, la tetina personal, única...

En el caso de nuestra observación, cada sorbo era un sufrimiento con miedo de atragantarse, mientras el hambre seguía atormentando a David. Lo que incrementaba la insatisfacción era que, como el alimento llegaba muy rápido y la sensación de saciedad le tomaba su tiempo. Además, su necesidad de succión, aún poco diferenciada, no podía ser suficientemente satisfecha. Situación que,

no obstante, él compensaba porque, por fortuna, podía chuparse el dedo.

Muchos otros elementos podrían ser señalados a lo largo de la observación: éstos son sólo algunos ejemplos.

Una cuestión interesante se presta a la reflexión como corolario de esta observación y de su discusión: ¿Qué criterio o marco conceptual ayuda a distinguir el momento o, más bien, el hecho, el evento, en el que, se piense que se puede dejar llorar al niño, aunque, sea sin embargo, un signo de insatisfacción (cuando busca el dedo), de otros momentos o hechos (el bretel que está apretando el hombro a los 20 días), para intentar descubrir los medios, inmediatos o preventivos, que impidan la aparición del llanto o logren disminuir sus efectos, antes, incluso, de que el niño haya expresado su descontento o su sufrimiento?

5
OLIVIER: UNA OBSERVACIÓN PARA LA REFLEXIÓN EN EL EQUIPO

Cuidados; actividad autónoma

Olivier está en un hogar infantil desde los 7 meses de edad. Coralie y Mélanie son educadoras del grupo. Los otros 5 niños presentes en la sala tienen entre 2 y 6 meses.

Después de un período de 2 semanas en las que Olivier se ha mostrado de lo más rezongón, llorando por todo, se lo ve ahora alegre, activo, risueño, comunicativo. Todo el mundo está contento y las dos horas de observación transcurren en un ambiente agradable y calmo a excepción, tal vez, del desayuno, que le resulta evidentemente insuficiente. Al terminarlo no está contento, pero, por fin, lo acepta y allí comienza la observación.

7 horas 10 minutos

Olivier se acomoda bien en los brazos de Coralie, se lo ve cómodo. Luego, tiende la mano hacia el rostro de ella, para tocarle la boca. Ambos ríen al unísono. El niño pide, en forma gestual, inclinándose

hacia delante, que lo coloque en el piso. Allí, de pie, se sostiene de la silla que está frente a Coralie; se da vuelta, le tiende la mano, *charlan*.

Gira en torno a la silla, llega a la pared, sale por la puerta, siempre en pie, sosteniéndose. Coralie saca sus cosas del placard. Olivier vuelve a la sala gateando; en la puerta, se sienta y observa los gestos de Coralie. —*¿Adónde vas?* Olivier se aleja por el corredor. —*Voy a buscarte*, y luego conversa con él en forma muy amigable, tomándolo otra vez en brazos, donde Olivier se encuentra muy a gusto. En el cambiador, donde ella lo ha sentado, miran juntos el pantalón. —*¿Te acostás?*, le pregunta dos veces; él asiente y se deja hacer. *Sólo para sacarte los pañales*, cosa que hace. Olivier se pone de costado y luego se sienta. —*Cuidado los pies*. El niño observa la canilla en la que Coralie moja el guante. —*¿Te acostás otra vez para que te lave la cola?*, lo que hace riéndose; él también se ríe. Permanece acostado: —*bllbrabla*, juega con algo que tiene en la mano, mira a Coralie, le habla, se deja lavar y secar. —*Esperá, levantá la cola, dame el pañal, esperá un poco, lo vamos a poner debajo de la cola*. Después de un instante, comienza a moverse, gira de izquierda a derecha, luego a la izquierda, siempre estando boca arriba; se chupa los dedos y se queda quieto (tal vez porque entiende el pedido de Coralie). Gira boca abajo, y se aleja así de Coralie que quiere sacarle la camisita, no es una situación cómoda. De todos modos, se deja hacer, ayudando incluso un poco con el movimiento. Ponerle la otra es aun más difícil porque está de espaldas y mira para otro lado. Se pone en cuatro patas y chupa la tela de la camisita que Coralie acaba de sacarle. Ahora está sentado de frente: —*Bueno, dámela*. La camisita es estrecha, cuesta trabajo meterle el brazo; luego se da vuelta para todos lados, de espaldas, de costado. *Nannannan*. Ella le pide el pie y luego que se pare, lo ayuda. El niño rodea el cuello de Coralie con sus brazos y luego quiere meterle los dedos en la boca pero ella lo disuade con delicadeza. El pantalón está allí, el niño está sentado; él se ríe, se chupa los dedos —*vos querés poner el pie allí, poné el pie en el agujero*; se chupa el dedo, mira el pantalón. Coralie lo para diciéndoselo, *tatata nana*, cuesta trabajo ponerle el pantalón. Olivier permanece de pie casi libremente durante un instante. El cierre relámpago no sube, está demasiado apretado. O el niño está gordo o el pantalón no es de su talle. Ella lo acuesta para intentar

ponérselo de ese modo y él no dice nada. Rezonga un poco mientras ella le seca la cara, pero se deja hacer sin desviar la cabeza. Coralie lo sienta pero él se va hacia atrás, pues el pantalón le queda muy ajustado aun con el cierre abierto. Ella le da el cepillo, él lo agarra pero no hace nada. —*¿Lo guardamos*? Olivier lo arroja. Coralie se lo devuelve, luego se lo pide y lo guarda. —*Ahora vas a jugar en el corralito* y lo conduce hasta allí. Al dejarlo en el piso, logra subir el cierre. Es más prolijo, pero no está cómodo, pues se mantiene apenas sentado. Está apretado y él se queja. —*Jugá, te vas a quedar en el corralito...* (es decir, no debería estar cansado, así que no es momento de ir a la cuna). Coralie le construye una torre, hablándole afectuosamente, lo lleva hacia los juguetes y luego le explica: —*Ahora te dejo, voy a ocuparme de Sonia.* Olivier expresa apenas una queja y se pone a masticar un juguete.

7:20 horas

Sentado en el piso, con el tronco rígido, no puede inclinarse hacia delante. Al querer gatear, lloriquea; luego, gateando, se dirige al baño. —*Voy a cerrar la puerta* (es una barrera de madera); —*el baño no es para los bebés, no vas a pasar...* La voz de Coralie es tranquila, pero el niño decepcionado, tiene una queja; luego, de pie sosteniéndose de la barrera, observa lo que ocurre con Sonia. —*Querría pasar, me voy a ver obligada a empujarte*, dice Coralie y él no comprende. Mélanie va entonces a ayudarla a sostener la barrera, la abre y se queda en ese lugar cuando la cierra. Le hace —*tatadaatada* a Mélanie y luego me mira un instante. Se desplaza apoyándose en la pared con la palma de las manos y vuelve, —*ta, ta, ta.* Observa a Coralie, que está cambiando a Sonia en el cambiador. Se pone en puntas de pie para ver mejor. Sacude la barrera, —*aggaga...* se va gateando, se pone semisentado, no puede sentarse, lloriquea, lo intenta tres veces antes de lograrlo; mete una cesta en su boca, con las piernas extendidas hacia delante y la mano derecha apoyada en la rodilla, la izquierda sostiene el objeto. Tiene una mirada soñolienta, bosteza, —*aah!,* mordisquea la cestita, cierra la boca, su espalda está curvada, sigue a Mélanie con la vista, mira el objeto que está mordisqueando, lo mete bien dentro de su boca, lo saca y lo vuelve a mirar, lo golpetea con los dedos de la mano derecha, lo sostiene un momento con la boca, lo toca con el índice

derecho, vuelve a metérselo en la boca; observa de soslayo a Mélanie, se mete un pedacito de papel en la boca y gesticula. (Mélanie) —*Mi chiquito, eso no está bien* y se arrodilla junto a él, le pide el papelito y le da a cambio la jirafa —*taa*— luego mira lo que ella hace, se acerca, y se pone de pie junto a su pierna. —*Esperá que preparo la cuna, ¿querés mirar?* Él mira hacia arriba, se sienta, se pone otra vez de pie junto a la cuna —*ammm, bebe, ejej, plej.* Con el rabillo del ojo, mira las idas y venidas.

Sosteniéndose con ambas manos, se balancea sobre un pie, gira hacia la pared, sacude la cuna y escucha el ruido que hace. Se apoya de espaldas en la pared y choca la cabeza varias veces prestando atención a lo que sucede.

Con la jirafa en la mano, se desplaza alrededor de la cuna sosteniéndose y luego se sienta. Dobla la jirafa en todos los sentidos, la aprieta y observa el ruido que produce; está mal sentado. Se pone de pie junto a la caja de papel que contenía los pañales, que se vuelca lentamente; Olivier observa en cuadrupedia lo que ha ocurrido y se aleja. Querría sentarse, lloriquea, lo intenta tres veces antes de lograrlo, la espalda está curvada, los hombros rígidos, el cuello corto. Saca de una cubeta dos cestas, luego una tercera; se va gateando, quiere sentarse, lloriquea, intenta dos veces; sentado, con la espalda rígida, extiende con mucha dificultad la mano para agarrar un palo. Pone la cesta en la punta del palo, tres veces, la cesta se cae y él trata de recogerla con la punta del palo; se tambalea hacia delante, —*jmmm,* molesto, vuelve a sentarse. Se levanta junto a la cuna de Emilia, la rodea, sosteniéndose con la mano izquierda, se inclina para recoger un pedazo de papel que se pone en la boca; se arrodilla y sacude la mano para dejar caer el papel. Se aleja gateando, se pone de pie debajo de la cuna, pasa por encima del barrote transversal y se desplaza junto a los barrotes. Mientras tanto, parlotea consigo mismo, o le dirige una palabra a la que lo está mirando. Se sienta, observa a Sonia que se está chupando el dedo, con los ojos soñolientos; se aburre (¿?) unos segundos. (Aquí, al ser tan breve, podemos decir que está descansando...) Luego vuelve a ponerse de pie, retoma sus desplazamientos, llega junto al calefactor, y tres veces en puntas de pie, quería poner una cestita sobre el calefactor, se mantiene bastante tiempo, 26 segundos en total, pero la cesta se cae, él la recoge, la vuelve a poner y logra

empujarla con delicadeza, con la puntita del dedo, para colocarla más alto, pero se cae de nuevo. Se sienta, la agarra, la deja caer, se pone de pie con dificultad, vuelve a agarrarla, la deja caer. La cesta se va rodando lejos. Va gateando junto a los barrotes para observar a Clara y a Sonia. Coralie le dice a ésta: —*¿Lo ves a Olivier? Es un muchacho grande*, y también lo mira. Olivier escucha, observa. Se mordisquea el pulgar izquierdo, se va. Se sienta con dificultad, se va gateando, se sienta. Tres veces trata de ponerse en cuadrupedia, lloriquea. Ha recogido algo con la punta del dedo, lo mira; toquetea el cierre relámpago de su pantalón, dormita sentado, con los ojos abiertos. Luego observa a Coralie y los juguetes que ésta le ofrece a Sonia. —*Tatetá,* se desplaza cerca de las barreras observando a los adultos.

8:00 horas

Olivier decide que es mejor jugar. Va hacia los juguetes, —*kkjkk, nyny...* se sienta con dificultad, vuelve a ponerse en cuadrupedia después de tres tentativas, se arrodilla, se para con la mirada perdida, se apoya de espaldas en los barrotes, se chupa el dedo, se acuclilla, vuelve a pararse... *Adatatá.* Se sienta (*cayéndose* de cola) cerca de una pelota; Coralie*: —¿qué estás haciendo?;* se pone en cuadupedia, luego se sienta con dificultad, juega con la pelota, la agarra, la golpea, la arroja, va a buscarla gateando, acostado boca abajo la observa; se pone en cuatro patas, luego sentado toma una cesta cuadrada, la sostiene, la mira, se la mete en la boca. Semisentado trata de doblar la manija rígida; luego se dirige gateando hacia la barrera, donde observa a Sonia; se desliza desde la rodilla y, como a causa del enterito apretado está tieso, la cara le queda trabada en los barrotes. Se arrodilla, se acuclilla con el pie derecho y mordisquea el botón de la campanilla; se sienta con esfuerzo y observa a Coralie que le está dando la mamadera a Stéphane.

Se dirige al rincón del corralito donde hay una tarima puesta en forma vertical y la mueve. Atrapa la torre (es un juguete que contiene bolitas en su interior) que se encuentra en lo alto; debe estirarse para alcanzarlo. Además, su mano, pequeña, debe apretar bien los dedos contra las paredes y bordes del juguete para sostenerlo. Lo logra con la mano derecha; se da vuelta, apoya la espalda contra la tarima, toma el juguete con la mano izquierda (ambas manos

están claramente muy ejercitadas) y se sienta. Una manipulación, observación de la torre, pasarla de una mano a la otra, darla vuelta más o menos rápidamente, observar las bolitas, probar todos los medios para sostenerla bien, durará 3'4". Mientras tanto regaña y luego imita los sonidos de Sonia que está cantando. Coralie le dice *—¿estás imitando a Sonia? ¿No?* pues él niega con la cabeza. Golpea la tarima con el juguete que tiene en la mano izquierda, se arrodilla y el juguete se cae. Se pone de pie, toquetea el almohadón que se encuentra allí, canta, observa a Sonia, se dirige a los barrotes y pasa entre ellos el brazo derecho y la pierna derecha. Siempre de pie, recupera la torre, la hace girar en todos los sentidos, la golpea contra la tarima, así como su cabeza, tres veces. Balancea la torre en el aire sosteniéndola con tres dedos. Luego, la torre se cae; él la recoge y se sienta con dificultad, lloriquea. Mira la torre durante largo tiempo, la explora con el índice derecho, luego con el izquierdo, otra vez con el derecho, mientras cambia de mano para sostenerla; la observa sin moverla, luego la mueve muy lentamente, la torre queda horizontal y luego vertical; la sacude, la hace girar con gran rapidez. El juego continuado (la segunda vez) con la torre ha durado 3'30". La deja, se pone de pie, *—ebbé, eteté.*

Se mantiene junto a la tarima apoyándose sólo con la palma derecha; el índice izquierdo acaricia la superficie y, por un instante, pierde el equilibrio; oscila, pero no se cae. Se aleja sosteniéndose, se apoya en el almohadón, donde está menos seguro (el almohadón es blando) y luego se apoya en el cubo, se acuclilla, se pone otra vez de pie, golpea el cubo, grita por el juguete. Se sienta dejándose caer, vuelve a agarrar la torre, la inclina lentamente, la observa, la sacude, siempre gritando; la lame. Esta vez, la duración fue de 1'15". La abandona, se va gateando con dificultad hacia el estante y saca una gran cubeta cuadrada llena de juguetes. Se sienta, lloriqueando, junto a la cubeta, con la pierna izquierda flexionada por detrás de él y la derecha flexionada por delante. Va sacando juguetes de a uno y observa dos; emite un quejido ya que querría ubicarse de otro modo pero, realmente, se siente muy molesto con ese enterito-armadura; lloriquea, se chupa el dedo (1"). Se pone de pie, se dirige hacia el cubo, *—ebé, hmm,* sacude la cabeza, *—babebé,* rodea el cubo, *—aebeebé.* Sosteniéndose solamente con la palma derecha apoyada en la inestable tarima, se acuclilla y se deja caer en posición senta-

da. Agarra la torre, la observa, la da vuelta durante 30" y luego la deja. Con dificultad se pone en cuatro patas, va hacia la cubeta, se sienta junto a ella, agarra dos animales de tela, los da vuelta, los toquetea, los dobla; toma otro juguete y se queja porque no puede inclinarse hacia delante como querría... Con la mano derecha sostiene un aro plástico con un pequeño agujero, con la izquierda, una bola de plástico. Quiere pasar la base de la bola por el agujero; toma una tela y vuelve a la bola. Ahora quiere meter el aro en la base de la bola. Ha cambiado, por lo tanto, de objeto *activo*. Otra vez, quiere pasar la bola, ahora, por su extremo redondo, a través del agujero del aro que está en el piso. Lo intenta 5 veces, —*hmm,* no está contento, se chupa un instante el dedo, luego deja la bola. Ahora tiene en la mano izquierda el aro exterior de un carretel de gasa y en la derecha, un patito de plástico. Olivier va a pasar el aro sobre el pato 15 veces variando el ángulo, cambiando de mano, pasando de los dos lados; tantea con el dedo el pato pasando el dedo por el aro; da vuelta el aro alrededor del pato y éste se cae; lo vuelve a poner y lo hace caer a propósito; luego lo recoge haciendo pasar el pato por el aro que está en el piso; lo desliza sobre el pato, lo gira a su alrededor, desplaza el pato por su interior de adelante a atrás, balancea el conjunto en el aire y el pato vuela lejos. Estudia el aro que, finalmente, cae. Todo este desarrollo ha durado 8'. Toma una tela. Golpea sobre la torre con un cubito plástico, luego la agarra también con la mano y apoya uno con otro; no los sostiene con los dedos, la presión es lo que hace que no se caigan: ambos objetos permanecen así durante 1'10". Rezonga sólo un instante, se chupa el dedo y se pone en cuadrupedia con dificultad, se sienta también con dificultad. Coralie y Mélanie han salido, él mira hacia la puerta pero no dice nada, se chupa el dedo.

Con la mano derecha, sostiene dos embudos, el más pequeño (azul) metido por su correspondiente extremo en el más grande (blanco); con la punta, toca delicadamente la palma de su mano cuyo dedo se está chupando.

Luego comienza un juego muy variado con esos embudos, cuyos siguientes elementos se repiten: apoyar las dos partes anchas frente a frente para ver si pueden mantenerse juntas o para ver cómo se deslizan: 19 veces; meter el extremo estrecho del más pequeño en el orificio, por lo tanto, en la parte ancha del más grande, sólo

para ver si entra; o apoyarlo con mucha fuerza para que se mantenga y ver cuánta fuerza debe hacer para retirarlo; pasarlo indolentemente hasta el final, pues ahora ya sabe cuál es el resultado: ¡72 veces!

Este es el juego: apoya las partes anchas una contra la otra varias veces; luego mete con fuerza el extremo más pequeño dentro del más grande y logra apenas retirarlo. Esto le interesa y tiene que explorarlo; repite el gesto unas diez veces, haciendo más o menos fuerza y permaneciendo muy atento al retirarlo; luego el pequeño se le desliza de la mano derecha, poniéndole encima el más grande, con la mano izquierda y apretando bien, lo recupera. Era el mismo gesto que ejecutaba antes con la bola y el aro plástico. Luego, una vez que ha cambiado de mano, mete el pequeño (mano izquierda) en el grande (mano derecha) 5 o 6 veces; otra vez cambia de mano y repite el movimiento varias veces. El gesto es preciso, y el canuto se mete directamente en el agujero. Luego, da vuelta el pequeño y trata de juntar las dos partes anchas. Ahora se dirige gateando hasta la cubeta, sin perder los embudos, se apoya con las axilas en el borde inclinándose y repite los mismos movimientos en el interior de la cubeta. Se sienta, repite los movimientos, cambia otra vez de mano, luego deja dos veces un embudo en el piso y mete encima el otro, se inclina nuevamente encima de la cubeta, luego vuelve a sentarse de manera diferente, con el tronco girado de costado. Una vez que el embudo pequeño ha caído dentro del aro de la gasa, encuentra esto interesante. Lo coloca de nuevo con el mismo gesto con el que podía retomarlo antes (con la ayuda del pato) pero es en vano, el aro no se mantiene sobre el embudo, queda en el suelo cuando levanta el embudo grande que tiene en la mano izquierda. Mira que no ha quedado encastrado, no quiere más, lo deja caer sacudiendo el embudo; busca el otro, el más pequeño, girando en todos los sentidos. Lo encuentra finalmente entre sus piernas, bajo el aro que había caído. De nuevo ensarta el pequeño en el grande, pero sin cuidado, mirando a lo lejos, a menudo, con un toque lo aleja del centro y se encastra por deslizamiento sobre sus paredes. Puede que llegue justo al lado. Se acerca a los barrotes, quiere intentar otra cosa: pierde el más pequeño que rueda lejos en el lugar de Sonia. No lo ve y por otra parte no lo busca tampoco. Luego también el otro embudo cae dentro cuando quería aferrarse, y los perdió. Pero a éste quiere re-

cuperarlo. Al principio no lo alcanza, protesta, después, extendiéndose más, lo alcanza, pero lo abandona enseguida para tomar otro juguete. (Esta descripción no es siempre inmediata porque tenía que controlar la cantidad de gestos). El juego duró 9'11". Hasta aquí transcurrieron en total 1 hora 50 minutos de juego.

La observación se suspendió durante 20 minutos

9 horas, 10 minutos

Daniela, otra educadora, está por llegar. Olivier la espera, aunque visiblemente fatigado. Chupa su pulgar cerca de los barrotes del baño. Mira a Coralie de reojo: *—Daniela va a llegar pronto.* Olivier pasa su brazo a través de los barrotes. *—Estoy arreglando el armario, sí, ya ves... —tetetata, ata.... —Me dice algo.* Coralie va a buscar a Sonia. Olivier llora muy fuerte. *—¿Qué pasa? ¡Escuchá...!* impaciente, *—No vengo para vos, voy a acostar a Sonia.* Entonces Olivier no dice nada, sentado, se chupa el dedo. Coralie salió, Olivier rezonga... Se anima, grita jugando, *—nenene.* Mira gesticulando a Sonia que está en su cuna. Va hacia los juguetes en cuadrupedia, *—nenene,* se sienta con una pala en la mano. La observa y luego golpea de casualidad sobre la caja de cartón. Lo repite para escuchar. Se deja caer dentro de la caja, le gusta. Sentado recoge un rastrillo, se lo pone en la boca, Juega mucho tiempo combinándolo a veces con la pala, otras con un cubo de plástico. Lo pone también dentro del salvavidas. Sacude en el aire la pala, con una mano y luego con la otra. Cuando se mete el extremo en la boca, no le gusta... *—herrrr,* mira a los adultos, dormita unos momentos con los ojos abiertos. Golpea la pala con el rastrillo, los frota juntos. *—¿Hacés música?* (M) Él le responde feliz tendiéndole los juguetes... *—ede,ede.* Luego trepa a la caja, se pone de pie sobre ella y se mira en el espejo, balanceando la pala en el aire, golpea sobre un papel y observa el efecto que se refleja. Baja de la caja volcándola. Continúa en cuadrupedia hacia el espejo. Pero la voz y los pataleos de Sonia en su cama desvían su atención. Sentándose tiende la jirafa y la pala hacia arriba, parloteando con los pies de Sonia. Se le aproxima en cuadrupedia, se pone de pie, extiende la mano de lejos hacia los pies de Sonia pero no los alcanza, Buscando la manera de lograrlo, se encuentra bajo la cama, decepcionado gimotea. Se queda allí, de pie, chupándose el pulgar. Melanie llega con Emilio en los brazos.

— *¿Querés tomarle los pies a Sonia?* Mientras ella deposita a Emilio, Olivier sale de debajo de la cama de Sonia y se aferra a su blusa, ya de pie. Melanie, en cuclillas cerca de él, conversan mientras ella le ofrece un juguete, le acaricia la cabeza y le dice que va a salir. Olivier no dice nada y se queda jugando durante 1'16", sacando las estrellas de un vástago flexible, luego lo pliega en todos los sentidos, más o menos fuerte. Se acerca a los barrotes, toma las rodillas de Melanie, ríen ambos, ella se aleja,

—*Ahhha!!* Un grito de alegría dirigido a Daniela que viene a buscarlo y se va con ella a las 9 horas, 37 minutos.

En esta ocasión se siguieron 27 minutos de juego.

Reflexión del equipo alrededor de esta observación

Nos reunimos para analizarla:

— Las 4 educadoras que se ocupan regularmente de Olivier en el grupo. Este hogar infantil sostiene un sistema de trabajo que dispone que nadie más que ellas puedan intervenir directamente con él. Su educadora de referencia es Coralie.
— 2 enfermeras.
— La maestra jardinera del jardín de infantes del mismo hogar, donde Olivier concurre tres veces por semana durante una hora.
— Yo, la psicóloga del grupo que había realizado la observación.

El texto de la observación fue distribuido a los participantes y se leyó en conjunto lo cual permitió que cada una *viera vivir* a Olivier. Nos deteníamos a comentar tal o cual secuencia que alguna encontraba interesante. Esto llevó a discutir los siguientes puntos:

1) El real diálogo de Olivier con Coralie que caracterizaba un vínculo tranquilo y confiable.

a) cuando Olivier está sobre el cambiador, ella le habla de lo que sucede, normalmente, con palabras simples y comprensibles y no le impide que se mueva. Razón por la cual cuando, cada tanto, ella le pide amigablemente una colaboración, la obtiene, a pesar de que

ponerle los pañales y el resto de la ropa cuando él se pone en posturas variadas no es siempre fácil, pero Coralie lo logra. Se percibe un ambiente de calma y alegría durante toda la secuencia, inclusive con alguna manifestación discreta de ternura cuando Olivier, de pie pasa sus brazos alrededor del cuello a Coralie.

b) la separación, (relativa) es ajustada, notada por él pero que no plantea ningún problema. Los dos saben que siguen accesibles uno al otro aunque no totalmente disponibles, ya que cada uno tiene de qué ocuparse sin la participación del otro.

c) él se dirige a ella varias veces, sin exigencia, sino para comunicar, para estudiarla mientras está en sus brazos, para hacerla testigo de lo que le interesa en otros momentos mientras juega, o la observa cuando, a veces, ella se dirige a él para mostrarle algo, una cuestión que tiene que ver con sus actos, o lo que ella supone que le pueda interesar...

En resumen: una presencia-ausencia equilibrada ya que ambos pueden consagrarse a sus ocupaciones, (él, jugando, ella ocupándose de otro niño, y luego de otro) sin que se perciban sentimientos de frustración, más que pasajeros, en uno o en otra.

2) Las condiciones de juego

a) ¡El pantalón es realmente una pena! Olivier se siente verdaderamente molesto para moverse y Coralie no tuvo el reflejo de buscarle otra ropa. En el registro de la observación se mencionan 32 veces que Olivier tiene dificultades para realizar el movimiento que quiere; inclusive 3 veces se cae: una hacia atrás sobre el cambiador y otras dos hacia adelante, en una de éstas se golpea el rostro contra los barrotes. A veces su juego se ve perturbado, interrumpido el impulso de lo que quería emprender.

El equipo comprueba que la prolongada observación brinda una descripción conmovedora de su dificultad para moverse y de la molestia que expresa con gestos y voces de rabia (hecho que la persona ocupada con otros niños no podía captar con la misma intensidad). Se percibe claramente entonces que la estrechez del pantalón no es para nada un detalle sin importancia para Olivier que pasa horas así, queriendo moverse mucho.

El objetivo de la discusión no es culpabilizar al adulto presente con los niños durante la observación sino comprobar con sus pro-

pios ojos y subrayar, en vivo, hasta qué punto es fundamental respetar desde el inicio, una de las condiciones tantas veces enunciada, para la motricidad libre: ropa que permita desplegar fácilmente todo movimiento que el niño quiera hacer, antes que éste se vea obligado a señalarlo. Es decir que así como se le presta atención a todo lo que concierne a su salud, se debería atender a las condiciones de su juego autónomo.

b) El equipo comprueba con satisfacción que tanto la cantidad como la calidad de los juguetes parecen satisfacer los intereses de Olivier, dándole ocasión de plantearse preguntas muy interesantes y llevar a cabo exploraciones enriquecedoras.

3) El juego.

a) Se ve caracterizado por todo lo estudiado por Anna Tardo respecto de la alternancia de juegos con:

—atención *flotante* y *distribuida* entre varios elementos cuando observa a los adultos o a los otros niños, interactuando con ellos o simplemente *al pasar*

—atención *sostenida* cuando un efecto atrae su atención o cuando emprende una nueva postura o movimiento (para él, en ese momento): de pie, dar pasos con sostén, que le demandan mucha concentración.

—o atención *concentrada*, en varias secuencias distintas con un total de 26 minutos y 6 segundos: al querer ubicar un pequeño cesto sobre el radiador, sosteniéndose en puntas de pie (26"), o en varias secuencias de exploración variada de la torre con las bolitas (3'4") (3'30") (1'15") (30"). Las interrupciones fueron utilizadas para realizar grandes movimientos y durante la última secuencia intervienen otros juguetes;

—el juego de poner diversos objetos dentro del agujero, gesto que repite 15 veces siempre de manera diferente; Olivier varía de tantas maneras diversas los efectos, una secuencia dura 8', otra con otros efectos dura 1'10". Luego sigue con un juego sostenido con los embudos (9'11") en el que insiste con un gesto de diversas maneras, en la primera ocasión 19 veces y en la segunda 72 veces. Se comprueban también momentos de reposo, a veces con un bostezo o succiona su pulgar algunos segundos, o mira sin ver... se recupera.

Resumiendo, todos los detalles del juego son interesantes, pero en los que focaliza la atención son particularmente apasionantes.

Después de algunas decisiones sobre su vida cotidiana (relativos a su ropa y al enriquecimiento de los contenidos de la palabra que se le dirige en particular) y a modo de conclusión de nuestra reunión pensamos que Olivier va bien y que, de paso, nos enseñó tanto...

6

PROFESIONALES Y PADRES ¿PUEDEN DEJARSE ENSEÑAR POR LOS BEBÉS?

¿Qué hace el bebé que no hace nada?

Una de las originalidades de las concepciones de Emmi Pikler es la importancia que brinda a los momentos plenos del bebé activo, cuando éste se encuentra solo y autónomo en un ambiente apropiado si, por otra parte, su relación con el entorno —la madre, en primer lugar, padre, hermanos, responsables de su cuidado— es satisfactorio.

En mi trabajo en los albergues de bebés, jardines maternales, orfelinatos, hogares infantiles o casas-cuna ha resultado fundamental la comprensión del beneficio de tal tipo de actividad. Así como en la transmisión de esta concepción en las instancias de formación de personas que se ocupan en forma directa de los niños.

El principal objetivo siempre fue crear relaciones significativas entre los adultos y los niños que les son confiados durante 6 a 8 horas por día y/o 6 a 8 meses seguidos o, en algunos casos, durante años... Relaciones necesarias para la construcción sana de la personalidad y su desarrollo armonioso. Esta experiencia de largos años me ha llevado progresivamente a atribuirle cada vez más peso a que las personas involucradas con los niños, descubran todo lo que hace un bebé activo autónomo en un medio adaptado a su edad, a sus capacidades motrices y a su interés.

Creo que en este terreno los bebés y niños pequeños pueden enseñarnos mucho a nosotros, profesionales, pero también a los padres, a sus padres.

El bebé, el niño, observado con empatía y atención por sus emociones y su seriedad, permite *ver* y también *comprender* lo que hace durante esa actividad autónoma, aquello de lo que él mismo es portador, portador de sus medios, de sus curiosidades y de la seriedad en sus acciones, en sus investigaciones, en sus iniciativas, sus extraordinarias capacidades.

Querría, por lo tanto, hablar del bebé que permanece en su cuna, por ejemplo, o en el corralito, dentro de un espacio seguro de acuerdo a su edad, mientras que la madre, el padre, los hermanos y hermanas, la auxiliar o la cuidadora, se ocupan en tareas a menudo simples de la vida cotidiana, como preparar la comida, trabajos o juegos propios de los mayores, o se dedican a otro niño... No pienso que durante esos momentos, tal vez prolongados o numerosos a lo largo del día, *el bebé no existe*. (Tampoco creo que sólo se mantenga en *una actividad alucinatoria, ni con mecanismos de defensa y de adaptación frente al estado de soledad*, como recuerdo haber escuchado.)

Del mismo modo en que tiene vital e irrestricta necesidad de una relación significativa, estructurante y tranquilizadora, (relación potencialmente enriquecida por su propio aporte de emoción, de creatividad y de iniciativa), *el bebé tiene, en la misma medida, necesidad de ir elaborando, en forma progresiva, un sentido para su propia existencia* —reducida en un comienzo, pero cada vez más autónoma— en un entorno que incluye múltiples aspectos y que se va ampliando a medida que crece. Su maduración le ofrece los medios potenciales para aprehender los múltiples aspectos del entorno. A través de su actividad, *actualizando sus potencialidades y sus medios,* va tratando de comprender, de controlar cada vez más aspectos y de disciplinarlos para su uso personal. De este modo, constituye, gradualmente, el campo de su propia competencia.

Por lo tanto, no se trata, en absoluto, de un bebé solo por abandono, ya sea real o simbólico, sino de un niño *investido,* como buen objeto de amor y de atención.

Se trata, asimismo, de entender muy bien que el juego del que hablamos es *resorte del niño*, que parte de él, de sus intereses y de sus iniciativas, ya sea en presencia del adulto, sin que éste intervenga, o en otros momentos en los que éste se ausenta del lugar (*en relación distanciada*, como dice Miriam Rasse).

Son tiempos a los que Susanna Mantovani llama *de autonomía recíproca entre* el adulto y el niño, en que cada uno, teniendo ocupaciones y/o preocupaciones diferenciadas en ese momento, tiene al otro en su cabeza.

La observación de la actividad autónoma como medio de enriquecimiento de la relación niño-adulto

Integrada en la percepción global de lo que significa el vínculo, en el que niño y adulto se invisten recíprocamente, la observación y la apreciación de la actividad autónoma resulta ser una fuente de riquísimas consecuencias.

¿Qué hace un bebé cuando juega solo?

Esta pregunta fue planteada por primera vez a personas que trabajaban en un jardín maternal, en circunstancias de una formación continua, de la que ya comentamos en otro capítulo, cuya estructura se prestaba particularmente a ello: tres períodos de dos días (en internado), luego dos o tres semanas de retorno al lugar de trabajo entre las sesiones del CEMEA (Centro de Entrenamiento para Métodos de Educación Activa, de Bruselas-Brabante). Parte de la formación durante el primer período estuvo constituida por una sensibilización al juego y a la actividad de los bebés, cuyo corolario fue que los participantes realizaran observaciones en su propio ámbito laboral. Luego, durante el segundo y tercer período, se brindaba la posibilidad y el tiempo necesario para discutir las observaciones reportadas.

El método propuesto, por la riqueza de sus aportes y su aplicación relativamente simple, se ha convertido desde entonces, en un *clásico*:

Se trata de observar al bebé mientras juega en su medio habitual, en un momento en que no tenga ni hambre ni sed, ni esté cansado... con papel y lápiz, durante 3 minutos, consignando todos sus gestos, todas sus acciones con precisión y objetividad, los *hechos* y

no su evaluación, los *gestos* y no su interpretación... (La expresión del rostro y las cualidades tónicas de la gestualidad forman parte de los hechos.)

Una observación de tres minutos puede prestarse a una discusión de una hora. De ella alcanza a inferirse, por una parte, una comprensión de la realidad vivida por el niño durante su desarrollo, algunos de cuyos aspectos permanecen abstractos, con frecuencia, en la mente de los adultos (por ejemplo, los niveles de maduración); y, por otra parte, en especial, una enorme riqueza, generalmente insospechada, en torno a la vivencia del niño que actúa de acuerdo a su deseo y voluntad.

En la práctica, se pretendía que la elaboración de estas observaciones, como ya se ha precisado, fuera *fáctica*. La lectura de la observación y la discusión en los grupos de trabajo fueron encauzadas como para aprehender, a través de los hechos y gestos relatados, los numerosos aspectos tanto de la acción misma, como de los múltiples efectos que esa acción le aportara al niño.

La mirada se centraba en toda la riqueza característica que el niño produce por su propia iniciativa, partiendo de su propio interés. *Un elemento esencial* al que siempre se estaba atento, intentado captar en contexto, en un *antes* y un *después* precisos, fueron ***los sentimientos o emociones*** que se identificaron a lo largo de las observaciones en los 3 minutos:

- **serenidad** en una actividad continua;
- **confianza** en sí mismo y en el entorno;
- **atención,** con niveles variados de control**;**
- **curiosidad** hacia su entorno, propio de la edad (Wallon);
- **interés** para comprender su esencia;
- **paciencia, constancia,** o **impaciencia** que lo aguijoneaba para recomenzar.

La mayor parte del tiempo, se percibía en el rostro del bebé una seria y profunda alegría *interior* que acompañaba su actividad.

Identificar estas emociones fue uno de los objetivos ya que representan indicadores del bienestar global del niño, de una cierta seguridad afectiva, de un cierto grado de libertad interior.

El reconocimiento de la riqueza de ese juego, de la seriedad

que el bebé le otorga, de la cantidad y calidad de sus iniciativas, **constituye la raíz de una relación armónica y equilibrada de proximidad-distancia entre el adulto y el niño**. Así el adulto puede visualizar *a un Otro* en el bebé. Una entidad-persona que —aun dependiendo en un 100% de ese adulto para su supervivencia— es también alguien con una parte autónoma, una parte que proviene de él, que no tiene al adulto como único origen.

La imagen que éste se forma del bebé se va a impregnar profundamente de ello influyendo de manera determinante en su modo de actuar con el niño. Lo vuelve más apto para la escucha de lo que le comunica, ya sea de sus deseos, de sus satisfacciones, de sus iniciativas. Si el adulto está dispuesto a percibirlas y a responderle, se enriquecerá la relación.

Un vínculo de interés y de respeto le brinda al niño la seguridad y la alegría de la aceptación de su persona. **De allí extraerá las bases de una libertad interior fundamental para desplegar con confianza todo lo que está en él.**

De dónde viene la pregunta: *¿Qué hace el bebé que no hace nada?*

Los ámbitos de formación continua en los que estas observaciones y su elaboración resultaron muy fructíferas correspondían a adultos que trabajaban sobre todo en jardines maternales. Ellos cosechaban las satisfacciones de una actividad visible en bebés cuyas edades iban desde los 5 o 6 meses hasta los 3 años. Lograron identificar claramente niños que ejercían movimientos variados, manipulaban objetos y elaboraban con interés juegos cada vez más complejos.

Distinta fue la situación cuando comencé a trabajar en orfelinatos, con grupos de personas que recibían a recién nacidos durante breves estadías, de 3 ó 4 meses a la espera de su adopción. En su mayor parte se trataba de bebés que partían y luego llegaban otros...

Despertar en estos adultos el interés por el valor de una actividad autónoma para el bebé, que ofreciera a ambos —adulto y bebé— esa contribución a la seguridad de una relación proximidad-distan-

cia equilibrada, no sólo no era menos esencial, sino que su importancia se convirtió evidentemente en vital. Pero aun así, resultaba mucho más difícil. Para ellos, ¿qué hacen los bebés tan pequeños sino dormir, comer, llorar...? No pueden todavía ni moverse en forma espectacular como lo hacen los mayores, ni manipular... (Por otra parte, ¡cuántos objetos ofrecen los comercios para que *estos bebés que todavía no pueden hacer nada*, no se aburran!)

Dos ejes de reflexión me ayudaron a recobrar la riqueza que representan las observaciones *fácticas*, incluso con los más pequeñitos.

El primer eje se encuentra en el análisis que brinda Henri Wallon a través de finas y argumentadas descripciones (en particular en *Los orígenes del carácter en el niño*) sobre todo acerca de lo que rige el comportamiento observable durante las primeras semanas o meses de la vida del bebé. Se trata de sus **sensaciones y sensibilidades** *interoceptivas* (tubo digestivo, vísceras), *propioceptivas* (laberinto, articulaciones... como interfaz entre el adentro y el afuera) y *exteroceptivas* (visión, oído, gusto... que captan los mensajes del mundo exterior), Elementos todos cuyo descubrimiento, identificación y experimentación interesan al bebé en alto grado desde el comienzo de su vida, en los momentos en que está despierto y tranquilo.

El otro eje es una enunciación de principios, también de Wallon: *—...cada fase del desarrollo constituye un sistema de relaciones, entre las posibilidades del niño y el medio, que las hace especificarse recíprocamente. ...El medio está compuesto por todo aquello que apuntala los recursos de que dispone el niño.* Y más adelante: *—...Cada etapa es, a la vez, un momento de la evolución mental y un tipo de comportamiento*

En el trabajo cotidiano, identificar, por la observación fina de su comportamiento, los medios propios de cada bebé según su edad e inferir, deducir de ellos, recíprocamente, los elementos del entorno pertinentes para él en un momento dado, es tan apasionante como útil para el adulto.

¿Qué hace, pues, ese bebé que (aún) no hace nada?

Stéphane, de 8 días de vida

En un film de 2 minutos se lo ve después de haber terminado su mamadera, bien instalado en brazos del adulto que, cada tanto, le habla. Despierto, su rostro está distendido y serio. Muy ocupado, gira los ojos, luego fija la mirada y luego gira nuevamente los ojos. Si se observa con atención, uno se da cuenta de que su mirada está más bien vuelta *hacia el interior*, probablemente hacia sus percepciones internas, sus sensaciones. En dos ocasiones con grandes intervalos, entorna los ojos, y se tiene la impresión de que mira realmente hacia *afuera*. En un momento, se ve que levanta un poco una mano...

Para tratar de hacerles comprender a los lectores lo que puede estar interesándole a Stéphane les sugiero que hagan lo mismo: girar los ojos. Tal vez puedan sentir entonces cómo los músculos trabajan en la órbita; ver también que el mundo se torna *móvil*, borroso, las líneas se entrecruzan, se desdibujan. Así, pueden imaginar que Stéphane, tan recién llegado a este mundo, experimenta algo totalmente nuevo para él: sensaciones musculares (quizás un poco de vértigo), sensaciones visuales que él mismo produce... Nuevo y, por lo tanto, ¡apasionante! Al mismo tiempo, ¡qué importantes sensaciones-acciones para el futuro! Todos vivimos con esas mismas sensaciones. Pero nosotros las controlamos, a fuerza de experimentarlas, se han automatizado y, entonces, sin pensar en ellas, las utilizamos según la necesidad, en nuestras actividades de orientación y de observación (cómo Stéphane en este caso).

Esta es su actividad a los 8 días de vida, éstas sus potencialidades actuales y el medio (su medio) en que las despliega es, esencialmente, sobre sí mismo. Está recién comenzando a experimentarlas, sin poder establecer aún con claridad la diferencia entre lo que es *adentro* y lo que es *afuera*. Todavía no sabe que lo que ve va a estabilizarse y que luego, con el tiempo y la experiencia, adquirirá un sentido.

Una participante en uno de los cursos, luego de observarlo, dijo: *—el niño oye* (es decir, su capacidad auditiva pareciera normal), pues *levantó la mano cuando su madre le habló*. Entonces se planteó la pregunta: ¿es, en efecto, así?, ¿es realmente porque la madre le habló

que él levantó la mano? El grupo no estaba seguro, pero ¿acaso eso es importante? En todo caso, se volvió a proyectar la secuencia una y otra vez hasta poder decidirlo. Se vio, de hecho, que el niño levantó la mano en otro momento, independientemente de la palabra. Entonces otra participante se levantó diciendo: *—¡Por fin comprendo lo que usted quiere decir: el bebé es, en primer lugar, él mismo!*

Reformulando la frase, se podría decir: ***el bebé no sólo reacciona...***

Creo que se trata de una afirmación que, enunciada así, de golpe, sin todo el trabajo precedente, resultaría como una perogrullada, un lugar común: ¿quién podría cuestionarla? Sin embargo, descubierto por esa persona durante su observación como producto de su reflexión, no lo olvidaría nunca más.

Otra secuencia de Stéphane lo mostraba en la cuna, mientras movía los brazos y piernas, sacudidos por descargas musculares. Su mirada se dirigía entonces hacia *afuera*. Sus movimientos aún no eran coordinados por él, salvo el de girar la cabeza. Sus manos también se movían, los dedos se separaban y luego se juntaban, abriendo o cerrando los puños. En un momento dado, la mano pasó por su campo visual, la vio, pero como un objeto cualquiera, ajeno; los movimientos continuaron... Sereno, tal vez sus ojos expresaban curiosidad.

Miguel, de 14 días

En otro film de 1 minuto y medio, se veía a Miguel durmiendo con los brazos abiertos, en posición de esgrimista. Luego comenzó a moverse, se acurrucaba, estirando y acortando sus músculos, casi en orden, los brazos y las piernas, también movilizaba la nuca, girando la cabeza, los puños se abrían y cerraban, los dedos se estiraban. Luego bostezó largamente se diría con placer; se detuvo unos segundos y recomenzó con la misma sistematización, luego se quedó inmóvil y siguió durmiendo en posición de esgrimista, simétrica a la precedente con su rostro sereno, relajado.

Una secuencia que resultó interesante en relación con un comportamiento muy frecuente en bebés muy pequeños fue la de los estiramientos. Se veía al bebé durmiendo, al estirarse, no se despertaba verdaderamente, era un momento entre sueño y vigilia. Parecía constituir una especie de ordenamiento del tono, en el que cada

músculo sería movilizado, *revitalizado* para continuar con el descanso en diferentes posiciones. Dada la manera en que el cuerpo entero participaba en una especie de unidad, en tanto que el bebé se hallaba aún lejos de poder controlar los movimientos de un modo tan coherente, pensé que el centro de comando del tono global ya estaba maduro antes que el de los movimientos voluntarios.

Colin, de 27 días

En una secuencia filmada de 2 minutos, Colin casi no había dejado de moverse. Sin embargo, todo fue fugaz. Pareciera —como, por otra parte, lo señala H. Wallon— que hace o le suceden cosas sin dejar huella, luego, al instante siguiente, lo mismo, u otra impresión diferente lo acaparaba por entero. Impulsos aún no focalizados, estímulos exteriores, todo comportamiento era inestable, modificable por otra influencia que sobrevenía. Despierto por momentos, luego dormía, después se despertó, emitió dos gritos con la frente arrugada. Al instante siguiente, miró el juguete que tiene al lado, con la sombra de una sonrisa en los labios... (Como el hambre verdadera no es una impresión fugaz si se despertara por eso ¡seguro que se haría escuchar...!)

No cabe duda de que los acontecimientos fueron la combinación de lo que *él mismo* hacía (como girar la cabeza, levantar la mano, abrir la boca y/o los ojos) y lo que *le sucedía* en tanto que reflejos a diferentes estímulos, como cuando abría la boca porque la ropa le tocaba cerca de los labios, o cuando asumía la postura de esgrimista en el momento en que giraba la cabeza hacia un lado u otro y se relajaba. También le sobrevenían sensaciones internas. Podría ser que los dos gritos hubieran acompañado sensaciones provenientes de su estómago, pero como eran instantáneas, los gritos y la mueca que las acompañaban, tampoco persistieron.

Al observar en detalle, a cada instante, se veía que se iban produciendo en Colin diversas sensaciones. Algunas intencionales, *el bebé* parecía realmente *mirar* lo que captaba su atención: dos veces la sombra de su mano o el juguete, o la misma persona que lo filmaba. Se percibía con claridad el cambio en su mirada, cuando modificaba la distancia de focalización. Luego abrió un poco, mucho, cerró la boca, produciendo un juego con la lengua. Se podría pensar que la sensación de variar le provocaba asimismo un efecto agrada-

ble e interesante, como los movimientos de los dedos que se abrían, se cerraban y se volvían a abrir, que, tal vez fueran ya producidos, en parte, por él mismo.

Impresionó así mismo, la movilidad de su cuerpo. En efecto, cualquier movimiento de la cabeza, de un miembro, o de los cuatro, se acompañó de reajustes a lo largo de su tronco dúctil, como si fueran oleadas tónicas. Bostezó dos veces como parte de un reflejo tónico global, bostezo que se suele acompañar, con mucha frecuencia, de estiramientos.

Aparecía también el esbozo, aún precario, de una acción ulterior: el pulgar abierto que se aproximaba a la boca.

Se vieron dos niños activos. Ellos *hacían* con los recursos de que disponían, uno a los 8 días, el otro a los 27. Sus maneras de proceder, en ese momento, eran los propios de su edad. *El medio* en el que actuaban eran sus propios cuerpos y también, un poco, lo que veían y oían. Sus *objetivos* ocasionales, cambiantes, a muy corto plazo. Encontraron sensaciones por experimentar, gestos impulsivos que lentamente irían a fluir en movimientos, vivencias todas para cimentar la alegría (Wallon).

Stéphane, más pequeño, parecía descubrir las posibilidades de sus ojos. Colin, un poco mayor, ya las utilizaba moviendo los ojos y cambiando su distancia de fijación. A veces miraba su mano (no identificada aún como propia), a veces un punto más alejado, o incluso el efecto de luz y sombra. Aparecieron también elementos dispares de una función que ya era eficaz, como la succión, movimientos de la boca y de la lengua, y también girar la cabeza, para orientarse hacia el seno...

Leila, de 1 mes y 23 días

Al ver por primera vez esta secuencia de 3 minutos, lo que hacía Leila parecía repetitivo y hasta preocupante, en el sentido de una eventual estereotipia. Boca arriba, giraba la cabeza a la izquierda, a la derecha, a la izquierda, a la derecha... Al observarla atentamente, se llegaron a percibir todas las variaciones que aportaba a su actividad.

El eje de giro de la cabeza cambiaba; a veces miraba más arriba, otras más abajo (respecto de su cuerpo); por momentos sus ojos acompañaban a la cabeza (por lo tanto, el mundo se le movía), como en

otros momentos los ojos siguieron con movimientos de sacudidas (como en los adultos).

Leila estaba experimentando, al mismo tiempo, las variaciones del frotamiento en la parte posterior de su cabeza, llegando incluso a girarla hasta la oreja. Brazos, manos y piernas también se movían, así como el tronco. Su rostro sereno, parecía encontrar placer en su acción.

De pronto, la mano se ubicó dentro de su campo visual: ¡qué interesante! Sorprendida, detuvo todo movimiento y fijó la mirada en la mano. Al cabo de unos segundos, recomenzó: pero, ¡qué decepción!, la mano había desaparecido. Leila quiso volver a encontrarla. Lo que constituía la gran novedad, en su psiquismo y en su motricidad, era que ella misma acometía los esfuerzos para lograrlo... Al observarla, se percibía el esfuerzo y la concentración desplegada para encontrar el modo... ¡Y lo logró! La mano, con el puño cerrado, reapareció frente a sus ojos y ella volvió a detenerse...

Los que observaron fueron testigos así de uno de los grandes momentos en el largo camino de la unificación de su persona, de un estadio de su maduración: Leila se había dado cuenta de que esa mano era su mano y que podía disponer de ella. Entre otras varias actividades, comenzaría a elaborar, a perfeccionar, su coordinación óculo-manual...

Colin, a los 2 meses

En esta otra filmación durante 1 minuto y 50 segundos en su cuna trataba de chuparse el dedo, pero la manga demasiado larga de su batita se lo impedía.

Andrea, de 2 meses y medio

El registro de 3 minutos y 30 segundos lo mostraba en el corralito, tratando de encontrar su pulgar, mirando su mano...

En la primera de estas dos secuencias, la manga de la batita de Colin cubría una parte de la mano. El niño trataba de meterse el pulgar en la boca, pero ello no era posible sin chupar también la prenda. Colin se impacientaba, rezongaba, se largaba a llorar. La madre no comprendía el sentido del acto ni del disgusto del niño y no se le ocurrió doblarle la manga para eliminar el obstáculo. Ahora bien, a esta edad, el bebé sólo podía percibir la imposibilidad de

tocarse la boca, constataba la ausencia del ansiado contacto piel a piel, sin poder identificar la causa. Y continuando se impacientaba, aunque intentando con perseverancia. Aquí la tarea del adulto era resolver la situación.

En la segunda secuencia, el motivo de la acción era el mismo, pero Andrea, sola frente a sus tentativas no tenía ningún obstáculo exterior. En efecto, cuando la madre la vistió, le arremangó cuidadosamente la camisa. Las dificultades que encontraba para poder chuparse el dedo estaban en su propio accionar. Es a ella misma a quien le cabía la tarea de encontrar el gesto adecuado: debería descubrir que primero era necesario separar el pulgar de la influencia del puño. Al principio no lo lograba pero luego casi lo consiguió, continuó, también se impacientó y siguió intentando... Mientras tanto, había descubierto su mano. Esta vez, se trataba de un objeto pertinente ya que se daba cuenta de que era ella quien la había movido y, por lo tanto, decidió repetirlo para verla, observarla... Otro factor de la construcción de sí. Por momentos, querer mirarla y querer metérsela en la boca se contraponen. Tendría que encontrar el modo de diferenciar esos dos roles diferentes que desempeñará la mano, según el sentido de la acción que la niña quisiera imprimirle.

En estas dos secuencias, se ven a dos bebés en momentos importantes de su desarrollo: están en la búsqueda de una primera reunificación de su persona, en que la mano comienza a ejecutar un gesto orientado hacia sí, gesto que, perfeccionado, *automatizado*, se convertirá en un medio de auto-apaciguamiento, de auto-satisfacción. En realidad, poder encontrarla cuando la necesitan se convierte en un elemento, en un factor de autonomía.

Audrey, de 3 meses y 25 días

Aunque esta secuencia de 5 minutos la hemos mencionado en otro capítulo aquí el objetivo es distinto:

Se ve a Audrey sobre la alfombra, ocupándose en forma intensa de estudiarse ambas manos, manipulando la derecha con la izquierda. Se puede ver que sus pies también se tocan: podría decirse así que *pedipula* [1] de manera casi análoga. En un momento dado, el

[1] Licencia de utilización de un juego de palabras con este *neologismo* (N. del T.).

pulgar de la mano derecha se le enganchó en la ropa. Ella parecía perpleja y no comprendía... entonces, para continuar su actividad, llevó la otra mano hasta la derecha. Y luego, como se siguió moviendo con todo su cuerpo, de pronto, el pulgar se desprendió bruscamente: ¡qué alivio! Con un amplio gesto, reunió otra vez ambas manos frente a ella, frente a sus ojos, y continuó... Incluso llegó a ponerse bizca por mirar sus manos demasiado cerca Durante la secuencia, una mujer pasó dos veces cerca de la niña. No se la ve, pero se percibió que Audrey la siguió con sus ojos y con todo su cuerpo, girando incluso de costado, para no perderla de vista. Le sonrió, giró boca arriba y continúo su juego.

Parece esencial tener en cuenta lo siguiente:

Del mismo modo que los niños mayores utilizan sus recursos, siempre cambiantes propios de su edad, los bebés también recurren a los medios que son propios de su edad de bebé. Ellos despliegan, como los mayores, muy ricas actividades incluso en los momentos en que están solos. Se pueden observar sus actos, si uno se aviene a considerarlos como actos, se pueden observar las expresiones, si uno tiene a bien considerarlas como expresión de las emociones, tal vez rudimentarias pero ya en ciernes, emociones que su entorno se encarga de enriquecer y perfeccionar en otros momentos. Se pueden observar movimientos que no tienen aún otra finalidad más que transcurrir, llevarse a cabo, experimentarse —proporcionar las premisas de la alegría—, como dice Wallon. Otros ya tienen un objetivo, algunos, cuya fórmula todavía hay que encontrar, están en curso de adquisición, otros funcionan como el niño quiere.

A través de las sensaciones, de las sensibilidades y del conjunto de los estímulos que tienen acceso a ellas, el bebé está ocupado probándolas. Luego, si aquello que ha probado, le ha resultado interesante, reproduce gestos y sensaciones que ya están en su poder, siempre diferentes, con recursos cada vez más complejos. Se ocupa, en principio, de lo que es ***él mismo****, cuando dominan las sensaciones internas; también, un poco más tarde, con la influencia de la fuerza de gravedad y el espacio donde se despliegan sus movimientos se concentra en* ***sí mismo en el mundo.*** *Y, por fin, va a ocuparse del mundo* ***exterior a él****, tan fecundo en luces y sonidos.*

La observación minuciosa y razonada de los mínimos hechos y gestos de los bebés más pequeños antes de que hayan adquirido el

estadio de la prensión de objetos, conduce, finalmente, a la misma visión, a la misma apreciación: aunque duerman más que los mayores, aunque tal vez estén más acaparados por las sensaciones vinculadas a sus funciones orgánicas, tienen largos momentos de actividad que los abren al mundo, primero a ellos mismos en ese mundo y luego a lo que los rodea, el entorno inmediato, que se va ampliando cada vez más. Existe una dialéctica entre sus capacidades de aprehensión de los elementos de la realidad (resultado de maduración y aprendizaje) y el entorno, del que toma posesión a través de los elementos, de los factores que se han vuelto progresivamente pertinentes gracias a sus capacidades.

El conocimiento en detallado del desarrollo, permite identificar las acciones que, como siempre, son propias de la edad o de las capacidades y, en consecuencia, son producto del interés, del momento del niño.

En resumen

Podemos formular la idea de que, en cada edad, el bebé es **alguien de esa edad**. *No está* **a la espera** *de alcanzar otra edad, sino que vive plenamente enriqueciendo la actual. Utiliza su tiempo de bebé para hacer experiencias de bebé. Podemos sostener asimismo que no es que evoluciona desde la incompetencia hacia la competencia, sino que, en cada edad, es competente para esa edad. Son las características de esas competencias las que cambian de naturaleza (de grado, de nivel, de complejidad, de organización) con la maduración y los aprendizajes, con su desarrollo.*

Las observaciones de la actividad, de la curiosidad, de la perseverancia y de la seriedad del niño que actúa por iniciativa propia, por su propia voluntad, imprime en el adulto, la imagen de una persona, la del bebé, con frecuencia interesante y en la que él va a interesarse, a la que tratará de descubrir, de conocer mejor y a la que, en general, respetará por lo que es. Y muy a menudo, ese interés, esa curiosidad del adulto por el bebé, su disponibilidad hacia las iniciativas del niño y el inicio del respeto, van a determinar con fuerza el carácter especial de sus relaciones, marcadas por el reconocimiento, la personalización e individualización más profundas,

así como por un diálogo significativo. En ese marco, el bebé se siente investido, albergado, seguro y, como ya lo he dicho, libre de desplegar sus capacidades y emociones.

Cuando el adulto se vuelve capaz de atribuirle un sentido a aquello que, con frecuencia, sólo aparece como una agitación vacía que hay que canalizar —el sentido que *su actividad tiene para el propio bebé*—, cuando se vuelve capaz de descubrir, de apreciar y de acompañar con su empatía las emociones del niño en su juego, es entonces cuando sus relaciones se transforman.

Más aún: lo que considero una de las *adquisiciones esenciales de las observaciones bien conducidas* por los profesionales de la protoinfancia (incluso de los bebés más pequeños), es ***la serenidad del adulto frente a su propia competencia*** en ese trabajo en el que debe ocuparse de varios niños. En efecto: puede ofrecer su atención y su disponibilidad a aquel del que se ocupa de manera individual (intimidad muy importante para el bebé de esta edad) con la conciencia de que, si ha organizado bien el entorno de los otros niños, éstos juegan no *esperando* por despecho, sino en forma productiva y estructurante, tanto para su inteligencia como para su afectividad. Con la conciencia también de que el bebé al que le está ofreciendo, en ese momento, esa atención y esa disponibilidad, extraerá de ellas **su** serenidad para jugar luego solo, sin necesitarla en su juego, mientras ella vaya a ocuparse de otro.

En conclusión, Geneviève Appell propuso algunas ideas-clave:

- **el niño es competente en cada nivel;**
- **la valoración que la propia actividad tiene para el niño: él es actor de su desarrollo;**
- **la transformación de la representación del bebé en la cabeza del adulto;**
- **de ello se deriva un posicionamiento diferente con respecto al niño;**
- **se produce un impacto en la actitud profunda del adulto hacia el niño**
- **se transforma la calidad y la tonalidad de la relación y las formas y ocasiones en que esta relación se expresa.**

Capítulo IV

AVANZANDO EN LA REFLEXIÓN SOBRE EL MOVIMIENTO Y EL EQUILIBRIO

Nuestros movimientos no existen por sí mismos, sino en vista de ciertas acciones que son su razón de ser y, en cierto sentido, su origen. Pues la función, si crea al órgano, está ella misma determinada por las necesidades de la adaptación, que es el conjunto de reacciones comandadas por la variación conjugada del medio y del ser vivo.

Lo primitivo, por lo tanto, no es una especie de teclado muscular en el que nos fuera permitido ejecutar todos los acordes o combinaciones posibles de movimientos, sino que lo primitivo son reacciones organizadas, en las que la diferenciación de movimientos más especializados y de su aparato muscular permanecería subordinada al desarrollo y a la creciente complejidad de la reacción misma.

Es del sistema de donde nace el movimiento aislado y no el sistema del movimiento aislado.

[...] El equilibrio [...] es un sistema incesantemente modificado de reacciones compensadoras que parecen modelar al organismo, en todo momento, en relación con las fuerzas físicas opuestas del mundo exterior y sobre los objetos de la actividad motriz.

Henri Wallon

La torpeza (trad. M. Chokler), *La Hamaca. Cuerpo-Espacio-Identidad* Nº 9, Fundari, págs. 123-140; 1998.

1

CONCEPCIÓN DEL DESARROLLO MOTOR EN TÉRMINOS DE POSTURAS Y DESPLAZAMIENTOS

Estado de distensión tónica y vivencia corporal

A la luz del análisis de los movimientos del bebé que dispone de las condiciones ambientales que ya hemos detallado, se desprende una nueva concepción del desarrollo de la motricidad hasta la adquisición de la marcha. Está basada en las ideas de Henri Wallon (1959), según las cuales los movimientos se organizan en vistas a un objetivo, y la reacción *global* va complejizándose cada vez más con el desarrollo. Esa reacción global está determinada por lo que la persona quiere hacer, determinada por el motivo del acto. *Lo primitivo* —reiterando— *no es una especie de teclado muscular en el que nos fuera permitido ejecutar todos los acordes o combinaciones posibles de movimientos, sino que son reacciones organizadas con una creciente complejidad de la reacción misma* [1].

En consecuencia, no se trata de que el bebé aprenda ciertos elementos aislados constitutivos de movimientos ulteriores para combinarlos luego entre ellos (como se lo enfoca, por ejemplo, cuando se caracteriza la evolución postural como el desarrollo del tono del eje corporal), sino que se trata de considerar la maduración del **acto motor global,** en su rol funcional, es decir, como instrumento organizado a nivel de los recursos ya presentes de una voluntad, de un objetivo.

Una de las bases de la comprensión de la regularidad del desarrollo fisiológico de los movimientos de los bebés, es la distinción del rol funcional de los dos tipos de manifestaciones de los movimientos en los adultos: las **posturas** y los **desplazamientos**, estudiado por J. Paillard [2].

---

[1] Wallon, H. "La maladresse", *Enfance*, 3-4, 1959; en castellano "La torpeza" (trad. M. Chokler), *La Hamaca. Cuerpo-Espacio-Identidad* Nº 9, Fundari, págs. 123-140, 1998.

[2] Paillard J. "Los determinantes motores de la organización del espacio", en *Cahiers de Psychologie*, Universidad de Provence, 1971, volumen 14, Nº 4.

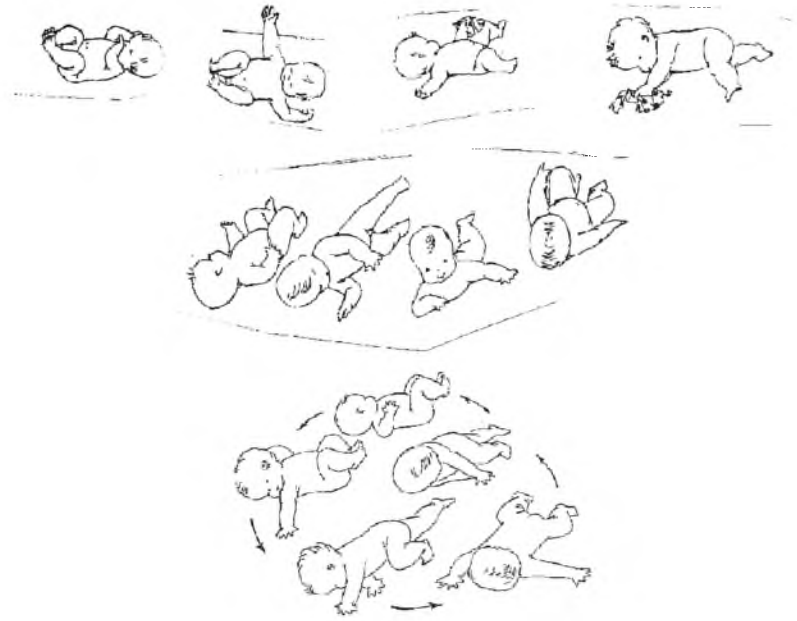
Define esas funciones del siguiente modo:

a) las actividades posturales están basadas en el posicionamiento antigravitatorio, por una parte, y en el posicionamiento direccional, por otra. Las posturas proporcionan las bases de los desplazamientos;

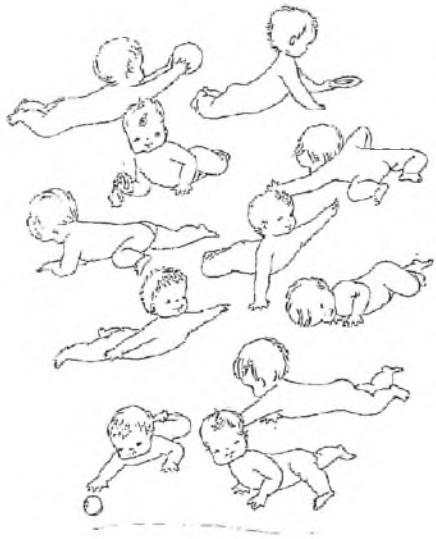
b) las funciones cinéticas conllevan las actividades de transporte (desplazamiento, acercamiento o huida), orientadas y dirigidas por el objetivo.

Son las **posturas**, por una parte, y los **desplazamientos**, por otra, es decir, las dos funciones distintas cumplidas por los grandes movimientos, las que van avanzando en el bebé de una forma a la siguiente, mientras que cada una está caracterizada por una organización específica, en ese estadio particular, de un equilibrio estático o dinámico propio.

Antes de la diferenciación de estas dos series de funciones, cuando todavía no se ha adquirido la coordinación global del cuerpo y entonces los movimientos no están completamente ajustados existe una etapa a la que yo he llamado ***período no diferenciado***.



Las **posturas**, *base de toda intervención en el medio circundante*, son descubiertas y adquiridas por el niño en un orden constante: después de la posición dorsal, la posición lateral, la posición ventral, el acodamiento lateral, la posición semi-sentada y luego la posición sentada.



Los **desplazamientos**, también en orden determinado: giros repetidos, rolar, reptar, gatear; después de haberse erguido sobre las rodillas y luego, de pie con apoyo, dar pasos sosteniéndose; después de haberse acuclillado, luego de pie libremente, dar pasos libres y luego, la marcha consolidada.

Así, el progreso se realiza por el sucesivo descubrimiento que va haciendo el bebé, de cada movimiento presente global, es decir, de la postura o del desplazamiento que corresponde a su nivel madurativo. Él lo experimentará, lo ejercitará y lo utilizará, a continuación, para sus necesidades de actividad sin abandonar, no obstante, los movimientos adquiridos con anterioridad. A tal nivel madurativo, por ejemplo, las posturas usuales serán las posiciones dorsal, lateral y ventral y los desplazamientos, rolar y reptar.

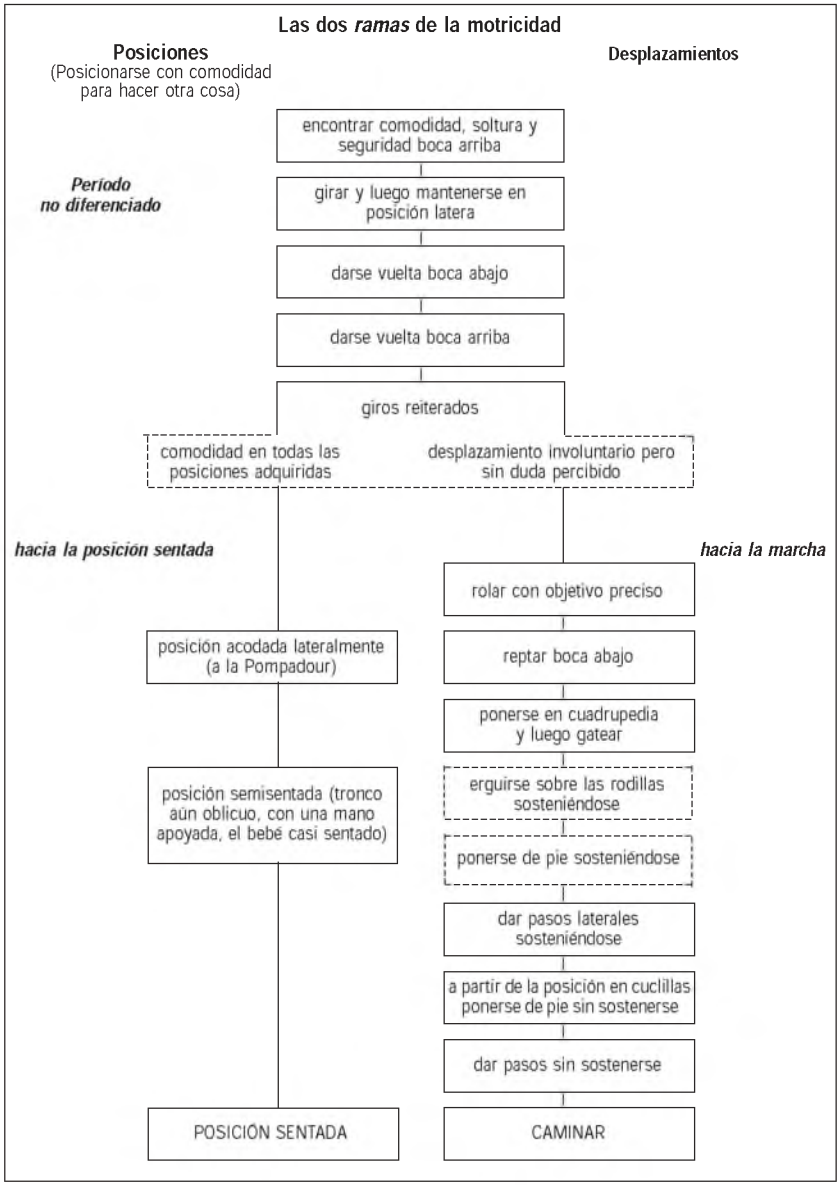
Los feed-back: el recurso de las regulaciones

La observación y el minucioso análisis de los movimientos muestran que, durante el aprendizaje, de lo que se trata es de experimentaciones y reajustes continuos. Ahora bien, la regla de toda regulación por **reajuste** o **feed-back** es que el sistema pueda oscilar en torno al valor óptimo deseado. Esta es la razón por la cual la crispación de un músculo o de un grupo muscular, es decir, de un conjunto sinérgico, repercute de manera altamente desfavorable en esos reajustes. La crispación representa un estado rígido, límite extremo de la tensión del músculo o del grupo muscular, en consecuencia, le resulta imposible realizar esa oscilación.

El efecto de los continuos reajustes efectuados por el bebé consiste en que, durante ese aprendizaje, las crispaciones sólo afectan en forma excepcional y durante fracciones de segundo a grupos musculares aislados: es el conjunto dinámico del cuerpo —o sea todos los músculos en interdependencia—, el que busca la fórmula que mejor se adapte al objetivo y a los medios de que dispone el niño (*la reacción organizada*, de Wallon).

En efecto, el mismo análisis permite comprobar que la distribución tónica es ajustada a todo lo largo de ese desarrollo. He convenido en llamar a este estado del bebé: DISTENSIÓN TÓNICA. Esto significa que existe un tono global, un tono de alerta (J. de Ajuriaguerra), propio del niño distendido en reposo o en movimiento, que impregna toda su actividad. Ese tono preserva y sostiene la actitud de cada grupo muscular para accionar y reaccionar según su bien determinado rol en el sistema integrado de la postura adoptada o del movimiento en desarrollo. De aquí que el cuerpo resulte ágil y

Cuadro de desarrollo motor *Pikler* basado en los trabajos de J. Paillard (A. Szanto-Feder)



el movimiento, armonioso; no existen gestos bruscos ni crispaciones de grupos musculares, que reaparecerían en forma sistemática cada vez que se requiriera de ese grupo muscular durante un movimiento. Las tensiones y distensiones en el movimiento y la inmovilidad de las diversas partes del cuerpo se completan sabiamente en el espacio y en el tiempo, constituyendo el todo un conjunto dinámico.

Diferencias conceptuales

De esta manera se ven aquí diferencias conceptuales con ciertas representaciones del desarrollo motor durante el primer año.

Ante todo, estas diferencias se dan con aquellos que caracterizan el desarrollo de los grandes movimientos motores y de las primeras posturas, únicamente como un proceso de maduración neurológica del tono axial: se coloca al bebé en situaciones que éste es incapaz de controlar, se va midiendo la evolución de este proceso en disminución de grados de inmadurez y por lo tanto se mide la incapacidad, la importancia de lo que falta.

Del mismo modo, esta diferencia conceptual no es menor con aquellos que preconizan la *puesta en situación* del bebé para provocar, por reacción, tal o cual reflejo, para fortalecer por repetición sistemática tal o cual músculo, o favorecer, ya sea un gesto que se quiere obtener, o algún elemento aislado de un movimiento que el bebé necesitará más adelante. Se considera así, en consecuencia, que el movimiento que servirá al niño más tarde en sus acciones, se va constituyendo con piezas de un rompecabezas, a partir de elementos que, en un principio, están aislados. En dichos movimientos provocados que, con frecuencia, no son otra cosa que reflejos de autoprotección frente al miedo a la pérdida del equilibrio, sensaciones (o realidades) de pérdida del apoyo o temor a la caída, siempre hay grupos musculares más o menos importantes que se crispan y otros que no participan en el movimiento. De este modo, indefectiblemente, la organización dinámica global del cuerpo no puede más que fallar. Uno de los inconvenientes de estas prácticas, si son intensivas, es que esa crispación de ciertos grupos musculares se perpetúa impidiendo, durante un tiempo más o

menos prolongado, la organización armónica del movimiento global que debería ser utilizado más adelante (ejemplo clásico: la mala posición sentada).

Una de las razones de la elección de la posición dorsal exclusiva para el recién nacido y el bebé pequeño, por lo tanto —incluso durante los momentos de vigilia y actividad—, se debe a análogas consecuencias. En efecto, la necesidad de actuar, de mirar, de ver, se expresa por medio del único gesto físicamente posible para el bebé: levantar (o, al menos, hacer el esfuerzo para levantar) la cabeza. Sólo puede hacerlo, como consecuencia de la inmadurez neurológica de una organización coordinada del apoyo, acortando todos los músculos dorsales. De esta manera, puede observarse, en los bebés a quienes se les ha impuesto la posición ventral desde el nacimiento, la presencia y perpetuación de una masiva crispación de la musculatura dorsal. A partir de la observación y el análisis, se ha visto que esa crispación corresponde a una posición impuesta con demasiada anticipación, de igual modo que puede serlo la posición sentada impuesta antes de que el niño acceda a ella por sí mismo. Sin embargo, si estas intervenciones se dan en un período de inmadurez motriz más significativo, sus repercusiones van mucho más lejos (Pikler [3], Szanto-Feder [4]). A lo largo de todo el desarrollo, esta posición dificultará no sólo la realización de una buena coordinación de los movimientos y las posturas y la posibilidad de volver con seguridad a posturas anteriores, sino también y sobre todo, entorpecerá el estado de distensión tónica del bebé en el transcurso de los movimientos, entre muchos otros elementos.

Hay que destacar que cuando se habla de libertad de movimiento en el curso del desarrollo, también se está atento a otras condiciones posturales del niño: cómo se lo toma, se lo sostiene, se lo traslada, se lo apoya...

---

[3] Pikler, E. "¿Hay que acostar al recién nacido boca arriba o boca abajo?", *La Médecine Infantile*, 88º año, Nº 2, febrero de 1981.

[4] Szanto-Feder, A. "A propósito de la posición ventral de los recién nacidos", *Le Pédiatre*, XVII, 75, 1981.

Vivencia córporo-psíquica y manifestaciones tónico-motrices

Quiero mencionar, de una cita del doctor Michel Haag [5], una observación de un bebé mal sostenido, y comentada, oportunamente, por Mrs. Bick: *—Ese bebé no podía aferrarse de nada. ¿Qué hizo para sostenerse? Apretó con tanta fuerza sus músculos, un músculo con otro, estaba tan rígido, que así evitaba desmoronarse.*

J. de Ajuriaguerra y otros consideran que la hipertonía, la tensión excesiva, las reacciones tónicas en crispación de los bebés corresponden al displacer.

Cuando se trata de una SENSACIÓN de falta de sostén o de pérdida de equilibrio o de miedo a desmoronarse, hay angustia, forma extrema del displacer.

El *holding* de Winnicott, la *maintenance* de Ajuriaguerra conllevan esos factores: sostén, equilibrio y preservación de la unidad corporal. El conocimiento preciso de aquello de lo que el bebé es capaz en cada estadio de su evolución para asegurarse una parte cada vez más importante de su equilibrio y de su unidad, puede brindar una preciosa ayuda para así asegurar mejor la parte que incumbe al adulto cuidador. Y, en esa parte, lo que está en juego son su sensación de seguridad, su tranquilidad y las condiciones de un auténtico diálogo tónico-postural.

La minuciosa observación y el análisis de los movimientos antes de la marcha proporcionan algunos elementos de ese conocimiento.

Lo que se comprueba a partir de numerosos ítems de tests, en ciertos ejercicios propuestos a los bebés, o simplemente en la vida cotidiana, es que el bebé posee medios en constante evolución para HACER FRENTE a las situaciones de falta, a través de crispaciones y de hipertonías globales o localizadas. ¿Falta de qué, exactamente? Falta de una SENSACIÓN de sostén suficiente o de equilibrio estable, teniendo en cuenta que esta sensación es función de su nivel motor. El sostén de la cabeza alrededor del mes o la posición sentada a los 4 meses, por ejemplo, son de ese orden.

Creo, con Wallon, **que esos medios de defensa están vincu-**

---

[5] Haag, M. *El método de Esther Bick para la observación regular y prolongada del bebé en el seno familiar*, p. 235, París, edición del autor, 2002.

lados a movimientos pasivos, producidos en reacción refleja a una estimulación del ambiente vivida como peligrosa para el cuerpo, y no a movimientos activos que organizaría el niño por un motivo cuyo origen partiera de él mismo.

Otros recursos del bebé, otras competencias han sido reveladas por la Dra. Pikler [6]. Su principio es que la postura que el bebé adopta, o el movimiento que efectúa en todo momento por su propia iniciativa, es lo más adecuado para asegurarle, por una parte, las bases para una actividad autónoma continua, y por otra, buenas condiciones corporales tónicas para realizar movimientos armónicos. El bebé, como se ha visto, posee un repertorio de comportamientos motores, base de su actividad, preadaptados a la evolución y activados en el momento oportuno, que proporcionan, según la expresión de Emde, una especie de *agenda del desarrollo*, repertorio de comportamientos motores sin crispaciones y sin hipertonías. Esos movimientos y posturas en armonía, con soltura, dan cuenta de la sensación de seguridad que parece tener el bebé respecto de aquello que se siente capaz de hacer.

El análisis imagen por imagen de esas posturas y movimientos filmados, confrontados con las leyes elementales de la física, me ha permitido comprobar que cada estadio corresponde, en su orden de aparición, a la creciente complejidad de los medios, es decir, a la organización tónica de que dispone el bebé para poder mantenerse siempre dueño de su equilibrio [7].

Otro nivel de análisis permite situar sobre el cuerpo mismo del niño las superficies y puntos de apoyo que le son necesarios para sentirse suficientemente sostenido, sin tener la sensación de desparramarse. En efecto, cuando ejecuta sus movimientos autónomos, son esos puntos y superficies los que organiza para utilizarlos.

Si uno quiere evitarle al bebé crispaciones paliativas, esos elementos resultan ser de gran utilidad al momento de levantarlo, de sostenerlo, o de apoyarlo. Les doy aquí un ejemplo preciso: el hecho

---

[6] Pikler, E. "Importancia del movimiento en el desarrollo de la persona, iniciativa, competencia", *La Médecine Infantile*. 91º año, Nº 3, marzo de 1984 (trad. M. Chokler). *La Hamaca. Cuerpo-Espacio-Identidad* Nº 9, Fundari, págs. 31-42, 1998.

[7] Szanto-Feder A. "Estudio de algunos grandes movimientos motores en el bebé en función de las leyes de equilibrio", tesis de doctorado de tercer ciclo, Universidad de París, VIII, 1982.

de que el adulto sostenga al bebé de manera que apoye toda su columna y su cabeza, corresponde a los estadios motores en los que el tronco del bebé permanece en contacto con el piso durante su actividad. Más aún, es importante que ese sostén de la cabeza y del tronco sea solidario, es decir, que ambos estén apoyados en un mismo brazo y mano durante los primeros meses, ya que es el período en que el bebé está aprendiendo, experimentando la vivencia de la cohesión de esas partes, de la unidad de esas partes, de *su* unidad. Entonces, cuando uno levanta al bebé o cuando lo apoya, en el cambiador o en cualquier otro lado, se debe prestar mucha atención al modo de evitar que la cabeza se bambolee o se golpee; y, cuando se lo lleva en brazos, se debe sostenerlo en forma oblicua a todo lo largo del tronco y de la cabeza, estar atentos a que se sienta absolutamente cómodo. Como ésos son los momentos importantes de comunicación y de intimidad, constituyen momentos cruciales para demostrarle que puede confiar en uno.

El análisis de películas, imagen por imagen, permite asimismo considerar otro factor presente en esos movimientos: la tonicidad del cuerpo entero parece estar distribuida de modo tal que cada músculo, cada fibra, puede modularse según las necesidades de la armonía del conjunto: Ajuriaguerra, con Wallon, lo llaman melodía cinética. Ahora bien, eso supone un estado tónico global del niño, ni hipo ni hiper-tónico, ni fláccido ni crispado, ni siquiera localmente: en *distensión tónica*, como lo he definido más arriba.

Suponiendo, claro está, que el bebé contribuye a impregnar con un tono positivo las situaciones (juego autónomo o brazos del adulto) en las que participa.

En la manera de tomar al bebé al ocuparse de él, de tomar sus miembros, de cambiarlo de posición, etcétera, el conocimiento de esos elementos también brinda una gran utilidad. Al pedir su colaboración, a nivel de los medios que posee, para que participe activamente en lo que le sucede, se está intentando preservar su estado de distensión tónica, evitando provocarle crispaciones debidas, por ejemplo, a sorpresivas sensaciones de frío en la piel o al inadecuado estiramiento de un miembro. Así, colocarle la manga en el brazo y no tirarle del mismo para meterlo en la manga, evita que el bebé muy pequeño desarrolle una crispación como reflejo elemental contra el desmembramiento.

En la medida en que las crispaciones debidas a diversos factores (posturas impuestas demasiado tempranamente, o cuidados inadecuados o alzarlo y transportarlo descuidadamente) y las SENSACIONES de pérdida de apoyo, de fragmentación o de pérdida de equilibrio son asimilables a un cierto sufrimiento, evitárselas al bebé muy pequeño constituye un acto de respuesta a una necesidad de seguridad y bienestar. La competencia que el niño manifiesta en su motricidad autónoma, según Pikler, con respecto a su propia seguridad, permite comprender la naturaleza de esa necesidad y brinda medios claros para responder a ella.

La tendencia actual apunta también a la prevención: ofrecerles estos elementos precisos a los profesionales o a los padres enriquece sus conocimientos acerca del protoinfante y ayuda a agudizar en ellos una sensibilidad empática hacia el bienestar corporal del bebé favoreciendo una mayor comprensión y un mejor diálogo tónico y global con él.

Algunos comentarios más

— La posición dorsal (en el desarrollo *Pikler*) es la única postura conocida por el bebé antes de girar por sí mismo de costado y luego ponerse boca abajo. Este período, durante el cual el peso de la cabeza y del tronco no interviene en absoluto, es primordial para la constitución de las bases de la motricidad ulterior. Durante los movimientos primero involuntarios y luego cada vez más organizados de la cabeza y los miembros, movimientos sin obstáculos ni crispaciones, el bebé ejercita todos los ángulos y amplitudes posibles de las articulaciones de los miembros, así como los variados estados tónicos del tronco, acumulando una gran riqueza de sensaciones propioceptivas activas.

— Cuando este primer período no se respeta y, en particular, cuando se coloca al bebé en decúbito ventral desde el nacimiento, o se lo inmoviliza en algún tipo de asiento, el desarrollo motor se desenvuelve de manera diferente de la que se ilustra a continuación.

— Las primeras organizaciones en posición dorsal parecen condicionar, en los estadios siguientes, la utilización precisa de los es-

tados tónicos del tronco, de los miembros superiores, luego de los miembros inferiores, durante la búsqueda de los puntos de apoyo para el buen sostén de la cabeza y seguidamente para la organización de las posturas y de los movimientos complejos del período *horizontal* del desarrollo. Los hombros absolutamente libres y el cuello que permite una movilidad máxima de la cabeza y la participación activa de todas las articulaciones, son característicos de este período.

— La flexibilidad activa del tronco es el elemento primordial de un buen control de los equilibrios estático y dinámico en todos los estadios. Esta flexibilidad es la primera que se ve hipotecada en cualquier estadio del desarrollo, cuando falta la sensación de sostén o de equilibrio. Y lo es doblemente cuando se parte de la posición ventral impuesta, antes de que el bebé se dé vuelta por sí mismo. En este período, al no estar aún organizado el adecuado sostén de la cabeza por la posición racional de los hombros y de los brazos, el bebé la levanta a fuerza de acortamientos crispados de la musculatura dorsal.

— Las primeras veces en que un niño se pone de pie, lo hace con las rodillas levemente flexionadas no del todo estiradas ni bloqueando la articulación. Es una de las características de ese momento. El niño puede, así, volver a las cuclillas o a gatear si lo necesita, o simplemente, a plegarlas un poco más o un poco menos, regulando el equilibrio.

2

NORMAS, TABLAS Y PROMEDIOS EN EL DESARROLLO PSICOMOTOR EN LA PROTOINFANCIA

En esta época, en la que *todo se juega* tan temprano, antes de los 6 años, antes de los 4, antes incluso del nacimiento, las normas han adquirido un temible poder.

Esa no era, no obstante, la finalidad de quienes las establecieron.

Las normas son puntos de referencia para el estudio de la infancia, de una gran cantidad de niños, en relación con un aspecto particular del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, las edades de aquellos cuyo desempeño es más precoz equilibran las edades de aquellos que han realizado eso mismo más tarde —de aquí la idea de *media*, de una edad promedio—. Así, siguiendo la lógica misma de esta reflexión, los niños más tardíos, son tan normales como los que son más rápidos, si no, no se hablaría de normas o de promedios, de valores medios a partir de comportamientos de niños normales.

La significación de las normas, de los tests, es muy compleja en relación con los individuos.

1) Ciertos aspectos del desarrollo dependen de un riguroso programa de evolución del sistema nervioso. Los médicos poseen un repertorio de exámenes que les informan acerca de su integridad y del adecuado orden en que ciertas estructuras van entrando en juego, posibilitando algunos funcionamientos y haciendo desaparecer otros. En la mayoría de los desempeños investigados por estos exámenes, la dispersión etaria es más o menos amplia, siempre dentro de la *normalidad*. Y, al avanzar en la complejidad de las funciones, esta dispersión no hace más que aumentar.

2) Los tests ya tienen bien en cuenta esta dispersión de edad, al englobar períodos cada vez más extensos. Además, por la complejidad de los cálculos del *perfil psicológico* del niño, tienen realmente en cuenta la complejidad de la evolución. Puede darse una cierta compensación de la lentitud de una adquisición a través de la mayor precocidad de otra.

3) Los tests sirven para situar al niño, por períodos determinados de edad, en una población importante cuyo desarrollo se considera normal. En ciertos casos, permiten descubrir algún problema específico, en otros, tranquilizan, justamente por ese aspecto global del desarrollo, en oposición a un punto que parecería preocupante si se tomara aislado, o también, en relación con los recursos intactos de un niño perturbado, permiten restituir el sentido de sus síntomas.

Sin embargo, aquellos que se ocupan cotidianamente de Elodia o de Fabián no deberían conformarse con el aporte del examen médico y los desempeños en los tests. Habría que preocuparse asimismo por el modo en que el niño utiliza sus capacidades.

Si por ejemplo, un bebé de un año satisface los ítems (diversos puntos examinados) vinculados a las capacidades que debe poner en juego, en el día y la hora del test, pero no realiza nada de ello en su vida cotidiana significa que sus funciones se desarrollan de manera satisfactoria, pero aun así, existe un problema...

Si, según el test, él puede ejercer tal función, o desempeño ¿por qué no lo realiza en su ambiente habitual? (Poner, sacar, tomar con pulgar e índice, etcétera.)

Algunas respuestas posibles:

a) los otros días, los de su vida cotidiana, no puede porque no tiene con qué ejercerlo. No dispone de los juguetes adecuados con los que podría hacerlo.

b) o puede suceder que no lo consiga tanto como querría, a pesar de la presencia de buenos juguetes, porque depende de que el adulto se los proporcione, ya que él mismo se encuentra inmovilizado en diversos dispositivos, o en posturas en las que se siente inseguro. También puede ocurrir que los juguetes estén *en orden*, bien acomodados en estantes inaccesibles, o por el contrario, en completo desorden dentro de un gran canasto, o eventualmente, con su contenido desparramado por el piso.

c) o no quiere, a pesar de los buenos juguetes y condiciones para poder utilizarlos, porque no está interesado, tiene aspecto aburrido o está triste, o en lugar de jugar *bien*, está híper excitado. En ese caso, habría que investigar las causas de su malestar.

Pero también es posible que se presente el caso contrario: el bebé no ha respondido en forma adecuada a los *ítems* correspondientes a su edad.

Los tres factores mencionados más arriba, entre otros, pueden también condicionar su desempeño en el test. Y puede suceder asimismo que realmente sea un bebé lento en su desarrollo.

Entonces, las personas que día a día lo rodean, padres, auxiliares, niñera, a fuerza de observarlo bien, pueden situarlo, todos los días con respecto a los días precedentes y con respecto a sí mismo. Son, sobre todo, sus progresos cotidianos y la riqueza de su actividad hora tras hora, lo que va a brindarles la información acerca de la calidad más o menos satisfactoria de su desarrollo y las esperanzas futuras, así como también transmitirá referencias sobre su bienestar actual.

4) Sin embargo, no debe escaparse un importante aspecto de los tests. Todo lo que hace *normalmente* un niño a una edad determinada, sus desempeños, por la edad y por la forma de sus manifestaciones, dependen en gran medida de los hábitos culturales del país y de la época. Así, el test de Brunet-Lézine es *un instrumento francés (elaborado) con niños seleccionados de manera que representaran la población francesa media* de las décadas de 1950 y 1960, así como los tests de Gesell ayudan a examinar a los niños estadounidenses de su época.

Quienes elaboran tests se ocupan siempre de analizar con cuidado este aspecto. Sin embargo, tal vez no lo recuerden con suficiente frecuencia aquellos que utilizan los tests (o los promedios) de una manera rígida.

Me referiré un poco más en detalle a las normas en psicomotricidad y, en particular, de la motricidad, del desarrollo de los grandes movimientos, no sólo porque es el tema central de este libro, sino también porque, actualmente, es el aspecto más espinoso del desarrollo del bebé antes del año, al menos en lo que concierne al gran público.

A partir de algunos nuevos modos de ocuparse de los bebés, ciertas normas pierden su valor de referencia. El desempeño en posición ventral a los 2 meses por parte de bebés que estuvieron en forma constante en esa posición desde el nacimiento, es ciertamente diferente del de los bebés puestos en posición dorsal. (En el momento en que se elaboraron esos tests, esta última era la posición habitual, a la que se ha vuelto después de unos años de *ventral*.) Las técnicas de estimulación propuestas entonces en *El despertar del pequeño* (Janine Lévy) [8] también pudieron influir en los desempeños de los niños que las usaron.

En lo que concierne a los bebés de los que se habla en este libro, Anaïs, Cristóbal o Sofía, no podrían ni siquiera ser encuadrados en esas normas. No se han visto nunca llevados a demostrar ningún desempeño con respecto a la evolución de la posición sentada o de pie, antes de sentarse o ponerse de pie por sí mismos. No fueron seguidos ni examinados dentro de ese encuadre. Se puede pensar, no obstante, que puestos, eventualmente, en una situación de test,

[8] Lévy, J. *L'éveil du tout-petit*, Seuil, 1972.

su comportamiento habría sido diferente del de aquellos niños para quienes esas situaciones son habituales.

Es muy importante prestar atención al aspecto cultural *de aquello que el niño debería hacer en un medio determinado* a tal edad.

Edades de adquisición de los estadios en la motricidad libre. Promedios y diferencias individuales

Esta población infantil se caracteriza por otros promedios con respecto a otros ítems y a otros movimientos. El método para conformar las estadísticas pertinentes es diferente del utilizado para la elaboración de los tests habituales.

La edad de adquisición de un movimiento es la que corresponde al momento en que el bebé lo hace en forma espontánea, sin haber sido puesto en situación, y lo produce en el transcurso de su actividad (por lo tanto, se lo ha visto hacerlo), ninguna postura similar le ha sido propuesta con anterioridad. Así, en vez de clasificar los desempeños del bebé por períodos e ítems predeterminados, es decir, en lugar de examinar aquello de lo que sería capaz en situaciones precisas provocadas a determinadas edades, se trata de averiguar lo que un bebé, cuyo estado emocional es satisfactorio, es capaz de hacer y a qué edad, por sí mismo, cuando posee los medios corporales, un entorno adecuado para tomar iniciativas, y dispone libremente de objetos en los que ejercitar su interés. Se estudia su actividad cotidiana en su medio habitual.

Seamos bien claros. Las edades *obtenidas* de este modo no son comparables con las de los tests, por el simple hecho de que han sido planteadas sobre bases diferentes: no responden a las mismas preguntas.

Se encuentran los promedios de edad de adquisición de los diversos estadios motores en el libro de la Dra. Pikler [9], así como tablas y curvas acerca de la muy amplia dispersión de estas edades entre un bebé y otro.

Las diferencias individuales son más importantes aún que las que

[9] *Moverse en libertad*, op. cit.

pueden mostrarse respecto de los tests. Para insistir con énfasis en estas diferencias —siempre concernientes a niños sanos— se presentan dos series de comparaciones relativas a niños criados en el ámbito [10] en que tales valores han sido obtenidos. Sus datos figuran en esas estadísticas.

Fechas en las que los niños han comenzado cada movimiento

La cantidad de niños que se consideraron en las estadísticas fue disminuyendo, ya que algunos volvieron a sus casas, abandonando el Instituto.

Explicación: Se consideró la cantidad de niños para cada movimiento. Ellos habían comenzado el movimiento considerado en las edades correspondientes al intervalo representado. El punto negro representa la edad media de adquisición del movimiento para ese grupo de niños (media estadística).

1) En el registro diario de los bebés figuraban en particular, algunas características de tres de ellos:

Aniko: el signo **o** representa en la tabla las edades en las que alcanzó los diversos estadios motores.

Tibor: su signo es +

Fátima: su signo es **x**

(El cuadro está tomado del libro citado de la Dra. Pikler)

Aun cuando no se tiene la intención de detallar un gráfico complicado, se comprueban grandes diferencias entre estos tres niños. Ante todo, ninguno se encuentra *en la media*. Aniko es la que más se acerca, pero según los diversos estadios, a veces se sitúa antes, a veces después. Los otros dos se alejan cada vez más pero de manera muy diferente: Tibor repta 4 meses antes que Fátima; sus primeros pasos se sitúan 1 mes después que la niña.

---

[10] Se refiere al Instituto Pikler de Budapest.

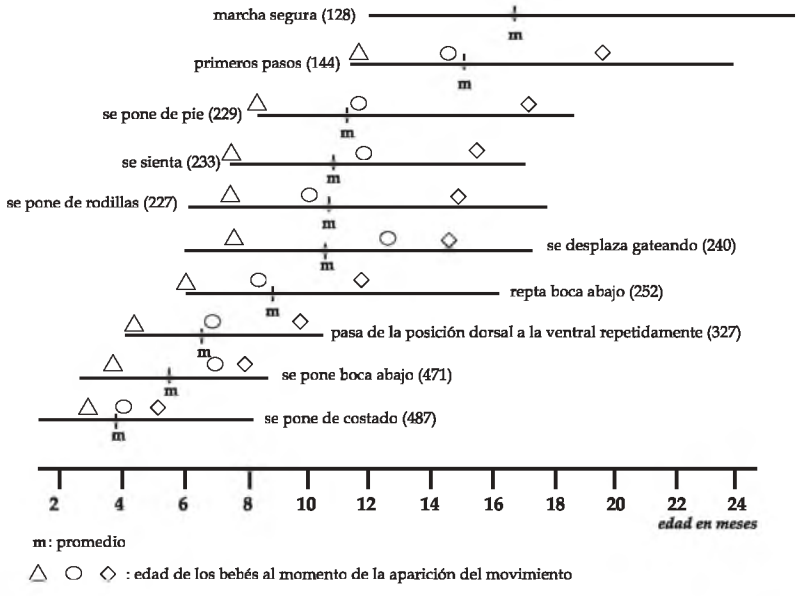
Todas las complicaciones ni siquiera son visibles en el cuadro. Se lee en las descripciones que atañen al comportamiento cotidiano:

Aniko: A partir de los 9 meses, repta y se alza en cuadrupedia y a los 11 meses, se pone de pie; sin embargo, continúa rolando para desplazarse durante sus actividades hasta los 10 meses. Repta hasta los 15 meses y luego se desplaza gateando hasta el 17º mes.

Tibor: Al comienzo, está justo en la media, y luego alcanza los estadios siguientes cada vez más alejado de ella.

Sin embargo, aparece el registro en su diario que, al comienzo, sus movimientos son lentos y se vuelven rápidos, vivaces y armónicos más tarde.

Comparación de los datos de tres niños con los del grupo



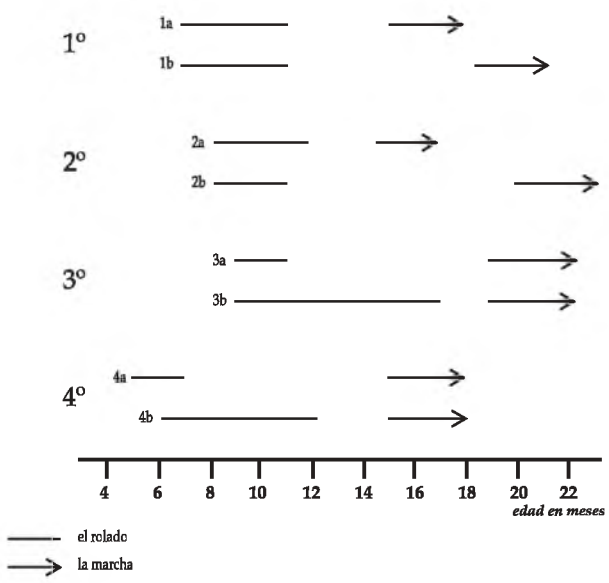
PIKLER E. 1979
SZANTO A. 1994

Fátima: Se toma un tiempo para abandonar la posición dorsal, con un rápido avance al inicio que luego se hace más lento. Rola durante 6 meses pero, contrariamente a Aniko, no intenta otros movimientos durante ese tiempo. A continuación no se conforma con er-

guirse de rodillas (lo que hacen todos los bebés antes de ponerse de pie), sino que lo convierte en un medio habitual de actividad. Se desplaza así, de rodillas, sin ayuda de las manos a partir de los 16 meses y, a los 18, juega a menudo en esa posición. Y, aunque da sus primeros pasos a los 18 meses y medio, y los ejercita con frecuencia, hasta los 23 se la podrá ver desplazarse gateando, cuando está apurada.

Otra investigación fue dedicada al movimiento de rolado [11]: se consignaron las edades en las que los niños del grupo estudiado habían rolado; durante cuántos meses ejercieron ese movimiento y, finalmente, a qué edad caminaron. Cito aquí algunos resultados obtenidos en esa investigación, para ilustrar bien estas ideas.

Comparación dos a dos de los datos de 8 niños concernientes al rolado y a la marcha



SZANTO A. 1994

[11] A. Szanto-Feder. "Le rouler (Motricité du premier âge)", tesis de maestría en Psychologie Génétique, 1978.

2) Al estudiar el rolado, se encontraron las siguientes diferencias individuales.

Los 144 bebés estudiados habían comenzado a caminar, en promedio, a los 16 meses. Iniciaron el rolado, en promedio, a los 8 meses y lo han utilizado, en promedio, durante 2,2 meses.

Se tomaron 8 casos individuales, agrupándolos de a 2.

1) Estos dos bebés han comenzado a rolar a los 7 meses y lo han hecho durante 4 meses, hasta los 11 meses de edad. El primero comenzó a caminar a los 16 meses, el segundo, a los 19.

2) Estos otros dos bebés han comenzado a rolar a los 8 meses. El primero lo hizo hasta los 12 meses, pero desde los 14 ya caminaba. El segundo, aun cuando ha rolado sólo hasta los 11 meses, comenzó a caminar recién a los 20.

3) Estos dos bebés han comenzado a rolar y a caminar a la misma edad, 9 y 19 meses; el primero ha rolado sólo durante 2 meses, el segundo, durante 6.

4) Estos dos bebés han comenzado a caminar a los 15 meses. El primero ha rolado apenas a los 5 meses. El segundo comenzó a los 6 meses y lo hizo durante otros 6.

Las diferencias son importantes no sólo en las fechas de aparición de determinado estadio nuevo, sino también en el estilo de los bebés. La duración del encabalgamiento, de superposición de diversos estadios (utilización simultánea de numerosos movimientos asimilados) es asimismo muy variada, como lo ha demostrado también Anna Tardos. Esa duración caracteriza, entre otras cosas, los períodos que cada niño necesita para adquirir toda la seguridad y la soltura del nuevo estadio, antes de abandonar los anteriores como medio principal de actividad.

¿Por qué estas diferencias entre un niño y otro?

En primer lugar, un factor fundamental, al que se debe estar particularmente atento: en la vida de todo bebé, puede haber momentos difíciles, ansiedad, preocupación, tristeza o enfermedad. Son períodos durante los cuales sus progresos han podido lentificarse, para luego retomar un ritmo *normal para él*, al reencontrar la seguridad afectiva, la serenidad o la salud.

Esta no es, no obstante, la única explicación de las diferencias pero, quizás, uno de los factores.

Otros factores pueden provenir del mundo circundante. Dos ejem-

plos: aquel que rola en verano, desnudo o con poca ropa, tiene ventaja sobre el que lo hace en invierno, por más que uno esté atento a que la ropa le estorbe lo menos posible. Cierto niño pudo comenzar a rolar mucho antes que los otros de su grupo, en el que todos jugaban aún sólo boca arriba ya que, al no disponer de suficiente espacio, descubrió rápidamente cómo reptar, medio que le permitía sortear con más facilidad los obstáculos (o franqueándolos, eventualmente, pasando por encima de ellos).

¿Qué determina, también, esas grandes diferencias?

La herencia, sin duda, así como otros vectores, conocidos o desconocidos.

Considero que, en condiciones relativamente normales, los principales factores de diferencias de cualquier orden residen, sobre todo, en el organismo. Podría tratarse tanto de las características anatómicas y fisiológicas (proporciones corporales, particularidades de músculos y tendones, tipo tónico, sensibilidad más o menos aguda a la pérdida de equilibrio, etcétera) como del ritmo madurativo del sistema nervioso, ritmo muy diferente entre un individuo y otro.

Así, numerosos factores psíquicos, físicos o fisiológicos, determinan las grandes diferencias en las características de los estadios del desarrollo motor. Sin embargo, no sólo no se conocen todos sino que, justamente, sólo observando esas diferencias interindividuales cada vez con mayor atención y agudeza, se avanza hacia el descubrimiento de un mayor número de elementos que intervienen en la progresiva organización de la motricidad.

Queda un gran problema en suspenso. Dejar que el bebé se maneje a su ritmo está bien pero, ¿cuándo hay que empezar a preocuparse, a pesar de todo? ¿Si una cierta lentitud del ritmo de desarrollo no fuera *su ritmo personal* real, sino que se debiera, en efecto, a un factor preocupante?

Por desgracia, no hay recetas infalibles. Siempre ha habido casos en los que la preocupación era gratuita u otros en que esa preocupación no fue a tiempo. Puede ser el médico el primero en descubrir una falla, o a veces, la madre, con una particular sensibilidad, percibe incluso antes que el médico, la existencia de un problema.

La experiencia y el conocimiento personalizados de cada uno de los niños despertarán eventuales preocupaciones, con frecuencia mucho antes de que las *mediciones* (los tests, por ejemplo) dieran el

alerta. ¡Ningún instrumento de medición tiene tanta precisión como ellos!

Y, a continuación, ¿qué hacer? Ante todo, identificar *la falla*.

Un bebé con hipotiroidismo debe recibir con urgencia el tratamiento adecuado. Un bebé triste debe encontrar con premura el apoyo para recuperar su impulso y alegría de vivir. A menudo, la toma de conciencia por parte de la madre, de las personas que se ocupan del niño o el apoyo de un equipo, bastan para resolverlo. Por otra parte, si no es el caso, los equipos terapéuticos están cada vez más abiertos a organizar sus estrategias con las ideas *piklerianas*.

Y, finalmente, algunos retardos simplemente necesitan tiempo para elaborar la misma soltura, la misma habilidad, armonía y seguridad que los otros.

Bebés prematuros y ritmo de desarrollo motor

El ejemplo de base que permite anticipar un retardo en el desarrollo (con conocimiento de causa) se refiere a los *bebés prematuros*. En el mencionado libro de Pikler, hay un capítulo entero dedicado al tema. Cito, a continuación, lo esencial, subrayando que a esos bebés se les brindan todas las condiciones habituales igual que para los otros:

a) Los bebés cuyo peso al nacer (con frecuencia, el único dato confiable en los casos del Instituto) estuvo comprendido entre 2.000 y 2.500 gramos han pasado más tiempo en posición dorsal antes de intentar ponerse de costado, que aquéllos cuyo peso había sido superior a 2.500 gramos. Luego, su ritmo de desarrollo resultó análogo al de estos últimos.

b) Por el contrario, los niños cuyo peso al nacer había sido inferior a 2000 gramos, después de haber pasado también largo tiempo de espaldas, mostraron un ritmo de desarrollo más lento que los demás.

Dos observaciones: Por una parte, las diferencias individuales fueron importantes en ambos grupos, como en los otros casos. Lo que se menciona aquí son indicaciones estadísticas. Por otra parte, y es tal vez lo más importante: *todos demostraron las mismas propiedades de armonía, de comodidad, de placer y de economía en el gesto,*

la misma calidad de seguridad y de prudencia en sus movimientos que los que habían nacido a término y con peso normal.

Otros retardos pueden tener como causa problemas concretos del desarrollo de los que siempre hay que ocuparse. Sin embargo, cuando se plantea la cuestión de *qué hacer entonces*, uno de los factores esenciales es permitirle al niño utilizar al máximo sus capacidades reales, existentes, asegurándole una calidad de vida en la que su interés, sus curiosidades y su competencia encuentren la posibilidad de expresarse y desplegarse.

En resumen, lo que Pikler dice, es: *...lo esencial no es lo que el bebé ya hace sino, sino ¿cómo hace lo que hace? ¿Sabe mantenerse bien de pie, caminar, correr? ¿Encontró el mejor modo, el más conveniente para organizar* ***su*** *equilibrio, para* ***sus*** *movimientos, para* ***su*** *carácter, para* ***sus*** *músculos, para* ***su*** *sistema óseo? Se lo puede evaluar a través de rasgos bien distintivos: la economía de esfuerzo y el justo aprovechamiento de sus recursos. La marcha, la bipedestación, la posición sentada, ajustadas, no son sólo más estéticas, más mesuradas, más seguras, más armónicas, sino que, sobre todo, son considerablemente menos cansadoras, menos agotadoras que las posiciones desajustadas, crispadas, torpes.*

3

LA EVOLUCIÓN DE LAS DIFERENTES FORMAS DEL EQUILIBRIO DE 0 A 2 AÑOS, EN FUNCIÓN DE LAS FUERZAS FÍSICAS

Generalidades

Se trata del **equilibrio** y de la **calidad de movimiento**.

Según P. Vayer [12] en el plano de la neuropsicología hay tres elementos esenciales que deben saberse:

1) el equilibrio tónico-postural constituye el modelo mismo de autorregulación del comportamiento;

---

[12] Vayer, P. *L'équilibre corporel*, París, Doin, 1980.

2) la regulación, conjunto de informaciones-actividades tónico-posturales, está coordinada por el sistema nervioso central;

3) es el paleocerebelo el que asegura el control y el ajuste del aparato músculo-ligamentoso, encargado de contrabalancear los efectos de la gravedad.

El equilibrio del cuerpo, de este modo, es el resultado de sinergias complejas (es decir, de coordinaciones, de funcionamientos conjuntos) generalizadas.

Asegurarse una postura en equilibrio es una actividad —autorregulada— **previa a todas las demás**. En efecto, un movimiento, una postura o un gesto preciso, cuando son libres, ágiles y firmes, están **obligatoriamente** sustentados en un buen equilibrio, estático para las posturas, dinámico para los movimientos de desplazamiento.

Si la persona no tiene equilibrio, o si tiene la impresión de no tenerlo, existe una aprensión o, incluso, una imposibilidad de actuar.

El *buen* movimiento

Existen diferentes disciplinas que sugieren qué son los *buenos movimientos*: la Eutonía de Gerda Alexander, los métodos Mézière, de Feldenkrais...

Se proponen como características de buen movimiento, ya sea postura o gesto, considerado satisfactorio desde el punto de vista energético:

— si utiliza el menor esfuerzo muscular,
— si es fluido en su ejecución y
— si el sujeto lo controla en forma continua.

Es decir si puede comenzar cualquier movimiento, luego ejecutar movimientos de torsión y vuelta al punto de partida hacia izquierda, o derecha, hacia delante o atrás:

— sin perder el equilibrio,
— sin precipitación o brusquedad,
— sin cambiar el ritmo de la respiración,
— sin desestabilizarse,
— sin fijación de la mirada,
— sin tensiones inútiles,

en particular, a nivel del cuello, que, bien separado de los hombros,

aporta una óptima movilidad de la cabeza en todas las direcciones anatómicamente determinadas.

La justa distribución tónica en la globalidad del cuerpo, continuamente cambiante, previene la aparición de cualquier tensión inútil durante la ejecución de un movimiento o de un gesto, o durante el mantenimiento de la postura, que nunca es rígida.

Las fuerzas físicas (que afectan a cualquier cuerpo en reposo o en movimiento) son:

— **la gravedad** en primer lugar (que también se llama inercia),

— **la acción—reacción** entre las diferentes partes del cuerpo,

— **la fricción** entre el cuerpo en movimiento y la superficie de apoyo,

— **el momento de fuerza** durante los giros,

Todas interactúan con el sujeto en acción por intermedio de sus *sensibilidades propioceptivas* (laberinto, músculos, tendones, capas profundas de la epidermis) y *exteroceptivas* (vista, oído, olfato, tacto).

El buen movimiento está determinado por la ajustada interacción continua.

Esto significa que el sujeto controla su equilibrio, estático durante una postura, dinámico en el transcurso de un movimiento, en forma continua.

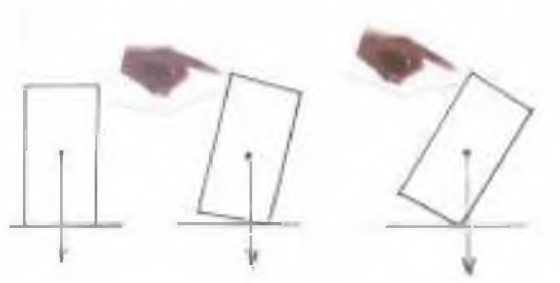
Los movimientos bruscos, las crispaciones, representan, a menudo, una reacción de autodefensa del sujeto cuando esta interacción falla. Esa falla puede ser provocada (desde el punto de vista de las fuerzas físicas) por un movimiento precipitado del sujeto mismo, por una situación mal identificada por el sujeto, por la búsqueda de control del equilibrio o por otros factores externos o internos en un momento en el que sus recursos no concuerdan con las exigencias del medio.

Leyes del equilibrio en el sentido físico del término

Antes de seguir avanzando, veamos algunas especificaciones sobre las leyes físicas concernientes a la estabilidad del equilibrio de un sólido.

La posición de un sólido inanimado en el campo gravitatorio es tanto más estable cuanto mayor es su base de sustentación, por una parte, por otra, cuanto más cerca esté su centro de gravedad de esa base y, en tercer lugar, cuanto más cerca esté la proyección de su centro de gravedad del centro de dicha base. En consecuencia, su posición está tanto más cerca de una eventual pérdida de equilibrio —es tanto más inestable— cuanto más se alejen estas condiciones de la situación óptima.

El ser vivo en movimiento o en una determinada postura posee recursos tónicos autorregulados así como recursos activos, para



transformar la configuración de su propio cuerpo a fin de reajustar los factores de su estabilidad (como por ejemplo ampliar la base de sustentación y/o bajar su centro de gravedad).

Movimientos infantiles y equilibrio

Salvo la posición inicial dada al bebé al nacer que, por múltiples razones es el decúbito dorsal,

el desarrollo fisiológico de los grandes movimientos, descubierto por la Dra. Pikler [13] está basado únicamente en la iniciativa del bebé, en lo que concierne a cualquier postura que éste asuma o a cual-

[13] Pikler, E. *Op. cit.*

quier movimiento que emprenda en el transcurso de su actividad autónoma, en su vida cotidiana y en adecuadas condiciones ambientales.

Este desarrollo se va desplegando a través de formas de posturas y movimiento diferentes de aquellas que dominan la vida adulta. Pikler las designa como *estadios intermedios*:

— girar de costado y luego mantenerse en esa posición;
— giros repetidos boca arriba—boca abajo;
— rolar;
— posición ventral y su desplazamiento correspondiente, reptar;
— posición y desplazamiento de gateo;
— mantenerse acodado de costado;
— posición semi-sentada;
— mantenerse de rodillas y, tal vez, desplazarse en esa posición;
— mantenerse de pie sosteniéndose y luego dar pasos de ese modo;
— ponerse en cuclillas;
— luego, reincorporarse libremente.

El desarrollo de la motricidad, desde el nacimiento hasta la marcha consolidada, está sustentado en la *progresiva maduración de factores psicofisiológicos* y en *el aprendizaje* para llegar, pasando por esos estadios intermedios, a la posición sentada, así como a la bipedestación erguida y a la marcha, propia del hombre.

El estudio de la motricidad *fisiológica* (Pikler) ha permitido identificar un factor entre aquellos que están madurando: el bebé dispone de medios progresivamente más complejos para poder tener siempre en cuenta y controlar las leyes físicas del equilibrio en el transcurso de sus movimientos [14].

La capacidad de emplear los sistemas de coordinación o sistemas sinérgicos en evolución de un estadio al otro, permite que el movimiento del bebé tenga garantizadas la fluidez y la adaptación a su objetivo. En particular, en todo el transcurso de los movimientos, iniciados, como se ha puntualizado, por el bebé mismo, la armonía de los gestos es el resultado de una adaptación activa y continua, al

---

[14] Szanto-Feder, A. "Étude de quelques grands mouvements moteurs chez le nourrisson en fonction des lois de l'équilibre", tesis de doctorado de tercer ciclo, París VIII, 1982.

nivel de la coordinación propia de su estadio actual, a la resultante de las fuerzas que cambian a cada momento a lo largo de un movimiento. Esta continuidad se caracteriza por la armonía de los movimientos, así como por la buena distribución del tono corporal, factores favorecedores de un óptimo desarrollo, tanto psíquico como somático, del organismo sano.

En efecto, observados desde el punto de vista de estas leyes, los estadios *Pikler* obedecen a la siguiente regla: por una parte, cada estadio consecutivo utiliza una base de sustentación menor que la del estadio previo; y (o), por otra parte, de un estadio al otro, el centro de gravedad del cuerpo se va alejando cada vez más de esa base.

Precisamente, el decúbito dorsal, con la cabeza apoyada en el suelo, representa **una base de sustentación máxima, con el centro de gravedad lo más cercano posible al suelo**; luego, la base va disminuyendo y/o la distancia al suelo del centro de gravedad va aumentando, en el decúbito lateral, la cabeza está aún apoyada en el piso. Luego, los juegos boca abajo, en los que el bebé mantiene con frecuencia la cabeza levantada, la posición en cuadrupedia y la posición semi-sentada, la posición sentada, luego, la posición de rodillas con sostén, la posición de pie sosteniéndose... y, por fin, desde la posición en cuclillas, ponerse de pie libremente, con la **mínima base de sustentación y el centro de gravedad (o de inercia), lo más alejado del suelo.** Incluso dentro de las posiciones básicas, cada día se observan los perfeccionamientos que siguen las mismas leyes.

Se capta igualmente que de estadio en estadio, exceptuadas las primeras tentativas, cuando el bebé descubre los movimientos en forma espontánea, todos ellos tienen como características las enumeradas más arriba en relación con los movimientos de buena calidad.

Se deduce en consecuencia que el bebé SE SIENTE seguro durante sus movimientos, es decir, que SE SIENTE en equilibrio, asumiendo por sí mismo su estabilidad durante su actividad, con los medios correspondientes al estadio motor en el que se encuentra, estadio al que ha accedido por sí mismo.

La observación fina del comportamiento motor de los bebés permite relevar una característica psíquica, que parece ser muy individual, personal, diferente entre un bebé y otro: un *cierto grado de*

desequilibrio aceptable durante las tentativas autónomas hacia lo nuevo. Se ha tenido la ocasión de observar la perseverancia de tal característica durante el desarrollo ulterior.

La adquisición del equilibrio, por lo tanto, ya no es más enfocada de la manera habitual, clásica. Aquí, cada estadio motor es la demostración de que se ha alcanzado un nivel particular del sistema sinérgico de equilibrio, lo que significa que cada estadio ES un sistema que asegura un cierto equilibrio. Ese estadio no necesita ser adquirido de otro modo (a partir de su aparición durante la actividad autónoma del bebé), más que a través de algunas experimentaciones de aproximación sucesiva y de perfeccionamientos en su complejidad, con una forma propia de cada estadio y, en consecuencia, diferente de la de otro estadio.

Resumiendo el postulado

Los progresos de las posturas de la motricidad *fisiológica* (Pikler), basados en la maduración y en la ejercitación de los sucesivos sistemas de sinergias tónicas de posicionamiento antigravitatorio, avanzan en el sentido de una creciente dificultad en el mantenimiento de la ESTABILIDAD del equilibrio de dichas posturas.

Esas dificultades (disminución de la base de sustentación y/o elevación cada vez mayor del centro de gravedad) son siempre de un orden diferente según los estadios. Considerando el desarrollo del niño, él siempre está en condiciones de poder resolverlas. Su posibilidad de controlarlas nunca supera los medios de los que dispone en un determinado estadio, es el criterio de su propia elección. En efecto, nadie, ni siquiera un bebé, se pone deliberadamente en situación de desequilibrio si puede evitarlo.

Ese control le garantiza, en cada estadio del desarrollo, la seguridad de funcionamiento postural en el campo de las fuerzas físicas y representa un punto de anclaje confiable para encarar el desplazamiento correspondiente a un determinado estadio postural.

Algunos elementos de reflexión

I) Se ha sostenido que los *buenos* movimientos del bebé se organizan, con la condición de que su nivel madurativo se lo permita, a través del aprendizaje, de algunas sucesivas experimentaciones de aproximación y de perfeccionamientos de la complejidad.

Un poco más en detalle.

Un movimiento es *bueno* si cada fibra muscular participa en forma modulada, pudiendo cambiar de tensión (tono) y de longitud según las necesidades del desarrollo del acto. Si el movimiento no es aún *bastante bueno*, la búsqueda de la tensión y de la longitud, adecuadas, se realiza oscilando en torno a su valor óptimo. Al hacerlo, pueden aparecer, en el transcurso de esa búsqueda, algunas crispaciones intermitentes, que desaparecerán al instante siguiente.

Si un grupo muscular está *captado* por una crispación prolongada (por ejemplo, durante una postura impuesta en la que el desequilibrio y la caída constituyen una amenaza), se encuentra imposibilitado de oscilar en torno a un valor equis. El movimiento *no es bueno* y buscarlo se vuelve imposible.

El organismo, y en mayor medida cuanto más pequeño es el niño, está dotado de sensibilidad para efectuar una **selección** en los juegos musculares, en busca del *buen movimiento*, si ese *buen movimiento* forma parte de aquellos que *puede* ejecutar en la situación en la que se encuentra.

Cuando uno experimenta algo nuevo por propia voluntad (ya sea niño o adulto), se puede contar, en un comienzo, con una cierta mala organización, con un equilibrio precario y con grupos musculares que se crispan con intermitencia. Pero cada uno es capaz de tomar sus precauciones para poder recobrar un equilibrio estable. El aprendizaje y la experimentación más o menos prolongada permiten encontrar el movimiento justo.

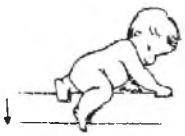
Cuando la novedad de una situación no es iniciada por el bebé, o ejecutada por su propia voluntad, tal vez no pueda avenirse a la correspondiente pérdida de equilibrio y no se sienta seguro de poder volver a un equilibrio estable, y en consecuencia, no estará preparado para reajustar las crispaciones. Si no logra efectuar esos reajustes por falta de medios, entonces, se instalan las crispaciones.

Es lo que le ocurre al bebé cuando se lo coloca con frecuencia en una situación a la que no ha llegado por sí mismo.

II) Es importante comprobar que, al mismo tiempo que experimenta y ejercita los distintos estadios motores el bebé va elaborando igualmente **comportamientos de prudencia.** Su característica esencial es que, cuando el bebé intenta algo nuevo, asegura ante todo la cantidad de puntos de apoyo que él siente que necesita, para estar *preparado.* También se asegura de estar *listo* para recobrar las condiciones del equilibrio anterior, es decir *en seguridad,* en la serie de sistemas consecutivos que ejerce.

Otra característica de tal prudencia es la lentitud frecuente en la ejecución del nuevo movimiento, acompañada por una atención sostenida vuelta *hacia el interior,* hacia sus propias sensaciones, como se percibe en esta niñita que baja las escaleras, prudentemente intentando colocar primero su mano en el escalón inferior :

ella no puede inclinarse demasiado hacia adelante y avanzar ya que su centro de gravedad debe permanecer dentro del triángulo de sustentación : entre su mano derecha, su pierna izquierda y su cadera derecha apoyadas en el escalón superior, hasta que su mano izquierda encuentre un punto de apoyo seguro. Ella desciende escalón por escalón utilizando estos medios. Más adelante ella podrá bajar de esta otra forma:



Esta particular sensibilidad y la capacidad de modular con delicadeza las tensiones-distensiones de la musculatura (gracias a la ausencia de músculos o grupos musculares crispados), son la base de la organización del movimiento armonioso, económico y eficaz.

III) Una **posición impuesta** antes de que el bebé la haya asimilado por su propia iniciativa le provoca una situación de real desequilibrio (que el organismo registra como peligro), por la inadecuación de sus medios en ese preciso momento del desarrollo. Como resultado se crean crispaciones más o menos intensas de grupos musculares de variada importancia, más o menos perdurables por la repetición de la situación. De este modo, las sensaciones propioceptivas diferenciadas, la de los músculos y tendones, así como la capacidad de modulación fina de los funcionamientos musculares tónico y fásico, se encuentran más o menos comprometidas.

La **posición ventral es un estadio normal** del desarrollo fisiológico *Pikler*, que aparece como mínimo hacia los 3, 4 o 5 meses y, a menudo, incluso más tarde. El bebé la alcanza después de haber elaborado, gracias a la maduración y a su ejercitación, complejos sistemas de coordinación de los cuatro miembros y de la cabeza en relación con el tronco, así como los primeros elementos del control, con soltura, de la movilidad interna del tronco, adquiridos en el transcurso de sus actividades en las posiciones dorsal y lateral.

Estos elementos asimilados boca arriba, al comienzo, tienen una gran importancia para el control, con soltura, de todos los equilibrios ulteriores.

La posición ventral a partir del nacimiento —por lo tanto, demasiado temprano *desde este punto de vista*— es un ejemplo de estas posiciones impuestas antes de que el bebé las haya adquirido por sí mismo y que se encuentre maduro para ello. Las masivas tensiones musculares que se instalan entonces, por períodos más o menos prolongados, representan uno de los factores de las torpezas características del desarrollo posterior, y forman parte del *síndrome del bebé acostado boca abajo desde el nacimiento.*

Dos observaciones suplementarias concernientes a todas las edades.

IV) *La SENSACIÓN de equilibrio no se percibe.* Lo que pone en alerta es su contrario, la sensación de falta de equilibrio o la sensación de una pérdida de equilibrio o de pérdida de apoyo. Por la pri-

macía del sentimiento de peligro vital que provoca si sobreviene de manera inesperada, perturba cualquier acción en curso. Puede ser, no obstante, objeto de interés y de exploraciones autónomas a cualquier edad. Todas las actividades motrices comportan factores más o menos apremiantes vinculados al equilibrio.

V) La seguridad acompaña al buen equilibrio y la falta de seguridad o inseguridad resultan de una sensación de falta de equilibrio o de una sensación de pérdida de equilibrio. Como su nombre lo indica: **sensación** es lo que **cada uno tiene de más íntimo**. Resultante de las sensibilidades propioceptivas, necesariamente íntimas, ya que son internas al organismo, y de las percepciones asimismo muy personales de los factores exteriores, la apreciación de tal sensación es *inaccesible para cualquiera* que no sea el sujeto mismo.

Lo que hace que ningún adulto acepte que otro lo coloque en una situación semejante de manera inesperada o, incluso, con frecuencia, esperada, es, sobre todo, el matiz de angustia que acompaña las sensaciones de pérdida de equilibrio. Pues bien, ¿cuántas veces los adultos se toman la libertad de pasar por alto ese eventual sentimiento de angustia del bebé pequeño, o no tan pequeño, que está a su merced, desequilibrándolo de un modo o de otro?

De tal manera, me declaro firmemente, hostil (y no sólo desde la psicología) a cualquier situación en la que como adultos, nos permitamos desatender, con conocimiento de causa, esta eventual sensación del bebé, o lo que es peor aún, la utilicemos como medio para obtener determinados efectos.

Conclusión

Durante el desarrollo motor descubierto por Pikler, en cada uno de los estadios, el bebé dispone de un conjunto de medios, característicos de ese estadio, para percibir o sentir el campo de fuerzas físicas que entran en juego en esa etapa. En cada estadio posee, asimismo, un conjunto de medios propios de ese estadio, para adaptarse al campo de fuerzas, asegurando su equilibrio. Esos medios de adaptación son tales, que los movimientos y posturas que constituyen su expresión se convierten en una de las condiciones y uno

de los componentes esenciales del comportamiento competente del bebé, por sus características cualitativas de seguridad, de armonía y de soltura corporal.

El niño que puede aprovechar, por las condiciones que se le proponen, las ricas posibilidades ofrecidas por la motricidad en libertad, no sólo se verá beneficiado por esto en el futuro, gracias al conocimiento de su cuerpo y de su esquema corporal, sino también en el aquí y ahora puede sentirse bien, seguro, con su cuerpo en equilibrio durante cada uno de sus juegos, durante cada una de sus actividades. Por otra parte, los riesgos inherentes a toda nueva postura o a todo nuevo movimiento en experimentación serán justo a su medida, ya que sólo hará lo que le parezca seguro para su nivel de desarrollo y para su humor del momento. Los mismos bebés lo demuestran por su serenidad y concentración, por sus movimientos aplomados y a través de sus prolongados juegos.

La función psíquica, integradora de las condiciones de vida del niño, es el punto de partida de sus actos. Tono y emociones, condiciones de equilibrio y motivaciones, impregnan sus actividades, el interés por sus allegados y por el descubrimiento del mundo, de su medio circundante. Los movimientos realizados con un equilibrio siempre seguro y los gestos eficaces cuyo punto de anclaje son posturas siempre controladas, no hacen más que contribuir a la confianza en sí mismo y a la confianza en sus propias competencias.

4

EQUILIBRIO FÍSICO Y MOVIMIENTO: SEGURIDAD Y SENTIMIENTO DE SEGURIDAD CORPORAL

Formularé aquí algunas precisiones concernientes a los siguientes puntos:

a) Ningún acto puede ser ejecutado si no está sostenido por una sensación de seguridad física por parte de la persona que lo realiza.

b) Esta sensación no es consciente, *uno no tiene esa sensación.*

c) Lo que sí se hace consciente es lo contrario: la inseguridad, que

exige acciones para recuperar la seguridad, condición necesaria para proseguir la acción.

En este capítulo, el objetivo es tratar de comprender la vivencia corporal del bebé durante los equilibrios y desequilibrios de su vida cotidiana. Se hablará, ante todo, de la subjetividad de la sensación de equilibrio: nadie más que el sujeto mismo está en condiciones de evaluarla, puesto que ocurren muchas cosas *en su interior*. En este sentido, el aprendizaje de cualquier situación nueva es vivido por cada uno, ya sea niño o adulto, en forma absolutamente individual.

Se trata de investigar de qué modo su especificidad etaria interviene en la vivencia del bebé: ¿cómo comprender, desde este punto de vista, la noción de maduración?

Subjetividad de la sensación de pérdida de equilibrio, de falta de equilibrio, de inseguridad

El equilibrio del cuerpo, en el sentido físico del término, es un hecho elemental, objetivo. Sin embargo, aquello que se experimenta respecto de él influye profundamente en todos los actos. Existe un conjunto de mensajes que pasa por las sensibilidades y cuyo papel principal es ponerse al tanto de la situación objetiva, así como también del estado del organismo en el instante considerado. Uno se pregunta: este organismo, ¿ha captado la situación en cuestión y está listo, bien preparado para enfrentarla? ¿Es capaz aquí y ahora?

En realidad ningún acto motor es posible sin el equilibrio físico de la persona en acción. Sin embargo, éste es simplemente el aspecto de utilidad práctica del problema, pero hay más que eso. La necesidad de sentirse protegido contra un desequilibrio inesperado es muy poderosa. Si éste se produce, uno se siente embargado por profundas sensaciones, incluso de angustia, ya sea que sólo se tenga la sensación, o que realmente se pierda el equilibrio.

Se distinguen varios tipos de desequilibrio o de sensación de falta o de pérdida de equilibrio.

Uno, el que depende más de las fuerzas físicas, el más real para una situación dada del cuerpo en un determinado instante es una situación de inestabilidad objetiva como consecuencia de un movimiento. La persona teme caerse y entonces se apodera de ella una

sensación de pérdida de equilibrio. A partir de ese momento se suceden ciertas reacciones dirigidas a enfrentar la situación. Pero si son ineficaces, sobrevienen emociones de angustia como respuesta a dichas sensaciones de pérdida de equilibrio.

Un ejemplo: al caminar, cada paso corresponde a un desequilibrio voluntario, intencional, resuelto por el pie cuando se apoya por delante. Pero supongamos que, al pisar sin querer el cordón del zapato, el pie se vea impedido de avanzar, y el desequilibrio *se concreta* en una caída. En ese caso, al caer, con una reacción normal de autoprotección, se extienden las manos hacia delante.

Sin embargo, si las manos no pueden hacer ese movimiento, todo el ser se sentirá invadido, sumergido, arrebatado por la angustia.

Otro tipo de sensación de falta de equilibrio aparece cuando la situación de equilibrio del cuerpo es realmente precaria. Esta circunstancia se acompaña de un malestar más o menos profundo, provocando una cierta crispación (para evitar caerse, por ejemplo), y una disponibilidad reducida para hacer otra cosa. Basta pensar en la incomodidad de estar sentado en una silla coja, mantenerse, se mantiene, pero no se sabe qué movimiento o ademán impensado la hará tambalearse. Si esto ocurre en el cine, por ejemplo, no se verá la misma película que el vecino, bien instalado en su butaca, ni tampoco se está disponible para la misma calidad de emoción.

Algunos desequilibrios se deben a sensaciones provocadas por movimientos inesperados. Éstos pueden estar determinados por la actividad de la persona misma o por condiciones exteriores, y el fondo de la sensación es similar al caso anterior aun cuando, objetivamente, lejos se está de las condiciones de un desequilibrio físico real. Sorprende levantar una valija demasiado liviana en relación con las expectativas, o si el tren en el que uno está sentado parte en la dirección opuesta a la que se espera.

Se podría mencionar otro ejemplo típico: El ascensor está bajando, de un momento a otro, se llegará al piso deseado, sumidos en profundas reflexiones, cuando el ascensor está por detenerse, uno se dispone a avanzar hacia la puerta, a salir, ¡pero el ascensor no se ha detenido! Invade entonces una sensación muy desagradable de salto al vacío, de piso que se escabulle ¡sólo por una fracción de segundo! El apoyo, la base que se escapa, es una de las sensaciones

más desagradables y hasta angustiantes y suele ser tema privilegiado de algunas pesadillas.

En otros casos, se puede ser *víctima* de un conflicto entre los propios sentidos al subir una escalera junto a una pared algo rara, cuyas líneas de ladrillos sean paralelas a la pendiente. En ese caso, se podría sentir vacilaciones o ligeros vértigos, porque el ojo, la percepción, querría asimilar esas líneas a la horizontal, sin embargo, las sensaciones laberínticas o de las plantas de los pies se oponen. O frente a un dibujo que dé la ilusión óptica de un precipicio ¡realmente se puede perder el equilibrio!

En estos ejemplos que conciernen a los adultos, se ha insistido en la *apreciación de una situación* que depende exclusivamente de la persona protagonista del hecho. Los bebés no necesariamente toman el ascensor ni se sientan inevitablemente en sillas inestables. Son otras las ocasiones en las que pueden llegar a experimentar sensaciones por completo análogas: caerse hacia atrás desde la posición sentada sin poder protegerse la cabeza, ser alzado o apoyado con demasiada rapidez o, simplemente, ser levantados de las axilas o de los brazos de un modo inesperado, o encontrarse mal sostenido en brazos de alguien o en una silla o en almohadones.

Aprendizajes

Propongo imaginar ahora situaciones de aprendizaje (eventualmente, echando mano a algunos recuerdos íntimos): un adulto que debuta sobre un par de esquís, o al volante de un auto.

Si se piensa en el novicio, encaramado en los esquís frente a una pendiente, desde el punto de vista de las condiciones objetivas, físicas, no hay ninguna diferencia entre un campeón que llega a la meta a gran velocidad (con soltura, armonía, agilidad) y aquél que está aprendiendo. Y, sin embargo, este último necesita, sobre todo, no desarrollar una gran velocidad (¡deberá aprender primero a frenar!). Absolutamente crispado, con sus movimientos bruscos, la soltura y el placer... ¡quedarán para más adelante!

Son sus recursos los que fallan, y se encaminará hacia ese futuro más o menos lejano, intentando afirmarse mejor, tratando de descubrir qué músculo deberá tensar y cuál relajar. Al ir ejercitándose,

encontrará la fórmula cada vez mejor. Y, por fin, una determinada pendiente le parecerá adecuada para el descenso. Sin embargo, es muy probable que ante una pendiente más pronunciada, vuelva a crisparse y ¡adiós soltura!, necesitará tiempo para adaptarse a la nueva situación.

Las dificultades son de la misma naturaleza cuando se trata de aprender a conducir un auto si, por ejemplo, la densidad de la circulación no es la habitual, o si uno maneja por primera vez en una autopista, donde hay que conducir a mayor velocidad. Cada uno tiene su propio modo de aventurarse y su propio ritmo para progresar.

Esto es lo que vive, creo, cada bebé, cuando decide intentar un nuevo movimiento, en función de los límites de sus sensaciones de desequilibrio y de velocidad, que son, al momento, soportables y aceptables para él, ya que elige sus movimientos, si es libre de hacerlo.

Especificidad de la protoinfancia: nivel posible de centralización de los comandos

Quien aprende a esquiar, o a conducir, aprende a ajustar, a variar o a organizar capacidades ya existentes. Las sensaciones que acompañan a sus comportamientos conciernen, así, al funcionamiento y a la adaptación, mejor o peor, de esas capacidades.

Pues bien, en el caso del bebé, hay un problema suplementario: carece, durante largo tiempo, de ciertas capacidades.

Se ha hablado de una de las capacidades propias de los seres humanos: poder mantenerse en posición vertical de manera *automática*, es decir, no pensada, ya sea sentado o de pie, con soltura y movilidad, sin crispaciones. Esto significa que existe un comando central en el cerebro que, en forma continua, da órdenes coherentes a todos los músculos implicados para reajustar su acción, a cada momento, en función de ese objetivo.

Ahora bien, el aprendizaje no es el único factor que hace progresar esa *centralización*. El hecho mismo de crecer comporta la maduración del sistema nervioso. Sin una cierta madurez, el aprendizaje resulta ineficaz. A grandes rasgos, cierto movimiento que debe ser organizado a cierto nivel de centralización, en un momento de-

terminado todavía no lo logra, pero luego, más adelante, se vuelve posible.

Para ser más claros, van tres ejemplos relativos a la posición de pie.

1) A partir de una cierta cantidad de *mensajes* de las propias sensaciones, los músculos funcionan en un *sistema sinérgico* si están regulados con coherencia respecto de un objetivo. Para que un adulto se mantenga de pie normalmente, uno de los factores es la sensación de apoyo que brinda la presión de la planta de los pies correspondiente a su peso. El *funcionamiento sinérgico* en cuestión le responde para mantener las otras partes del cuerpo por encima de esos puntos de apoyo.

2) En tal bebé, justo antes de alcanzar el estadio de bipedestación, esa impresión es insuficiente como mensaje de apoyo, por lo tanto, se aferra todavía con la mano a un barral. Y por más que pueda mantenerse de pie con mucha soltura (y, en consecuencia, no necesita hacer fuerza para sostenerse del barral), lo que sí necesita todavía es la *sensación* de su mano apoyándose. La sinergia correspondiente a esta situación está aún menos centralizada: sólo es válida si la sensación de la mano que se apoya forma parte de la resultante del conjunto de los mensajes vinculados a su sensación de equilibrio. Si se incita al niño a soltarse, éste se crispará y aun cuando no se caiga, sin duda, habrá perdido su soltura. En este niño, la centralización necesaria para poder prescindir del apoyo de la mano pareciera ya estar madura. Lo que está tratando de adquirir en este momento, bajo este comando central, es su seguridad a toda prueba.

3) Ahora otro bebé ha sido puesto de pie: o se desmorona, o sólo logra mantenerse con un gran esfuerzo de crispación, o intenta poder equilibrarse antes de caer. La sensación plantar de sustentación aún está muy lejos de serle útil para que pueda organizar una verticalidad fluida, y ni siquiera el aporte de la sensación de apoyo de la mano crispada alcanza a satisfacerlo. Su sistema nervioso aún dista mucho de estar lo suficientemente maduro para realizar la centralización (la sinergia) necesaria para asegurar esa verticalidad.

Entonces, les propongo esta idea general*: el conjunto de* ***las sensaciones de apoyo*** *que el bebé necesita para sentirse cómodo en una determinada postura, sea ésta cual fuere, es decir, para estar seguro*

de controlar su propio equilibrio en esa postura, ***depende de su nivel posible de centralización*** *de los comandos. Dicho de otro modo, está supeditado* ***al nivel de maduración*** *de los sistemas sinérgicos correspondientes, específicos para la postura considerada.*

Aquí van otros ejemplos para ilustrar mejor esta idea.

Cuando el tronco del bebé se encuentra en posición ventral aún pegado al suelo, antes de ponerse en cuadrupedia o semi-sentado el piso soporta el peso del tronco. Los mensajes recogidos por el bebé integran las sensaciones de las superficies correspondientes. Las sinergias existentes permiten movimientos muy complejos como rolar. Pero esa es una respuesta a la resultante de un conjunto de mensajes que integran **esas** sensaciones. En ese tiempo el bebé aprende a sentir la coherencia de los movimientos del tronco, ¿qué ocurre con una parte de su cuerpo en relación a otra parte? Cuando, por la maduración de un nivel superior de comandos, se le torna posible levantar el peso del tronco por encima del suelo, el bebé se decide a hacerlo. Ese tronco, ahora, ya actúa de manera ágil y coherente. La nueva sinergia que ha madurado le permite arreglárselas con los mensajes de *apoyo* de unos pocos puntos en el suelo, pero integrando al mismo tiempo, en el nuevo conjunto, los movimientos complejos ya experimentados.

En el caso del bebé al que se lo sienta antes de que él lo haga por sí mismo, el mensaje proveniente del apoyo de las nalgas no le brinda un resultado suficiente porque la posibilidad de elaboración de la sinergia correspondiente todavía no está madura. En ese caso, a pesar del bebé, se crea una crispación de angustia que le proporciona, al menos, una sensación de unidad del tronco, pero le impide modular el tono y la longitud de los músculos correspondientes. Tal vez no se caiga, pero permanecerá rígido. Y eso, a pesar de que sonría, es signo de malestar.

Estos ejemplos sugieren que, cuando un bebé dispone de libertad de movimiento, él mismo se organiza para sentirse en equilibrio en función de lo que sabe, de lo que ya ha aprendido, ejercitado, perfeccionado; más aún, los aprendizajes emprendidos por su propia iniciativa están basados en un conjunto de capacidades que ya llegaron a madurar

Resumiendo, la sensación global de equilibrio o la sensación de falta de equilibrio es la respuesta del organismo a la resultante de

un conjunto de *mensajes*, de sensaciones. Estos mensajes informan al organismo, tanto sobre ciertos factores del mundo exterior (lo que se ve, lo que se oye, lo que se siente como calidad de apoyo, lo que se relaciona con las fuerzas físicas en juego), como sobre el organismo mismo (posición de la cabeza en el espacio y respecto del tronco, situación relativa de los miembros, los puntos o superficies de sustentación del cuerpo, el estado momentáneo del sistema muscular, etcétera). La *resultante* es confrontada con aquello que se posee, en un momento dado, como recursos motores: ¿es uno capaz de mantener la posición o de proseguir el movimiento en cuestión, por una parte y, por otra, de modularlo, es decir, de asumir posiciones o realizar movimientos similares siempre en equilibrio?

No se lo puede realizar en un momento dado si, por ejemplo, uno de los factores determinantes es diferente de lo habitual, de lo conocido o de lo esperado, o si no se controlan todavía los funcionamientos de conjunto correspondientes.

En ese caso, el individuo en cuestión percibe una sensación de pérdida de equilibrio o una sensación, más grave aún, de estado de falta de equilibrio.

¿Sensación real o sensación ficticia?

La mayoría de los reflejos más primitivos (como el reflejo de Moro), tal vez vinculados con mecanismos de supervivencia del recién nacido, tienen relación con el equilibrio, con el apoyo y con la integridad corporal y se expresan a través de sobresaltos y crispaciones. Estos sobresaltos y crispaciones aparecen también más tarde, en diferentes situaciones, bajo el mismo aspecto o en forma de movimientos más evolucionados.

Según la opinión de algunos profesionales, estas reacciones primarias no significan que el bebé experimente las sensaciones profundas y las angustias correspondientes.

¿Cómo lo saben? Los signos exteriores, no obstante, a menudo semejantes a los que se aceptan más adelante, se parecen, en efecto, a ellas. ¿Cuál será el criterio, entonces, para decidir que, hasta un determinado momento o hasta un determinado comportamiento, el bebé no ha *sentido* el miedo o la angustia, y luego, más ade-

lante sí los siente? ¿A partir de qué momento, de qué edad o de qué hecho, se debería aplicar una cierta empatía para no imponerle, sin necesidad, sensaciones que, por desagradables, se trata de evitar para uno mismo?

Hay que reconocerlo: ¡se es demasiado tolerante cuando el que siente la angustia es el bebé! Es frecuente ver cómo el adulto, con las mejores intenciones, lo empuja al agua de la piscina para hacerle entender que no hay por qué tenerle miedo. Y muchas veces el bebé sale sin experimentar más daño que tenerle más miedo aún, a lo que el adulto replica volviendo a meterlo al agua para que la redescubra, etcétera. A los ojos del adulto, la angustia parece injustificada y es, por lo tanto, minimizada cuando no negada. Ese mismo adulto, ¿aceptaría que lo empujaran desde lo alto de un trampolín si no estuviera acostumbrado? Sin embargo, aquel que lo hace con frecuencia, considera que no existe ninguna razón para tener miedo. ¡Y a ese adulto no le gustaría enfrentarse con su propia angustia!

No se dispone de otros medios para comunicarse con un bebé muy pequeño que prestando atención a las señales que aparecen en su comportamiento. Pues bien, no parece haber ninguna razón para no tomar esos gestos y reacciones frente al desequilibrio como lo que justamente parecen indicar. Se puede, por lo tanto, considerarlas como signos de sufrimiento e intentar, en el diálogo corporal cotidiano, evitárselas a los bebés en todas las situaciones posibles de la vida diaria. Y dejarles a ellos la iniciativa de probar sus propias novedades en equilibrio, lo cual conllevará los desequilibrios y crispaciones en la justa medida íntima soportable de cada bebé. Los enfrentarán con mayor brío y curiosidad, por otra parte, cuanto mejor se sientan.

Para terminar con una nota menos austera, les presento una corta secuencia de una observación: Sofía (de 7 meses) intenta girarse boca abajo.

Está experimentando algo nuevo. Levanta la cabeza y trata de girar hacia adelante (desequilibrio que ella misma ha buscado). Un pequeño esfuerzo mal ajustado le hace perder el equilibrio, todavía precario, que había logrado a medias de costado, a medias en posición ventral. Sofía se cae hacia atrás. En el camino, apoya la cabeza, se encuentra entonces completamente de costado, una postura

que conoce a la perfección, ya que viene ejercitándola desde hace tiempo y que utiliza mucho para jugar. En ese instante, el conjunto de sus sensaciones habituales se reúne para significarle: ¡terreno conocido! Entonces, la sinergia automática que ya es funcional toma el relevo: Sofía controla la situación y no se cae de espaldas. Se da vuelta como de costumbre.

¿Qué es lo que ha experimentado? El apoyo de todo el cuerpo sobre el costado, el apoyo de la cabeza, las posiciones relativas de los miembros. Este conjunto le permite, por medio de sutiles pero habituales regulaciones tónicas, mantener el equilibrio o girar. Sofía ya no necesita, por lo tanto, la crispación que la había acaparado cuando ocurrió el movimiento inesperado, puede ahora, con seguridad, relajar esa crispación global para reemplazarla por la sinergia funcional, las tensiones-distensiones diferenciadas, en las que cada músculo conoce su papel.

5
HABILIDAD, TORPEZA

Henri Wallon: *La torpeza es la imperfección habitual del movimiento. Decimos de alguien que es torpe cuando no logra ejecutar lo* ***que él querría*** *hacer, o lo* ***que nosotros querríamos*** *verle hacer* [15].

Larousse: *Antónimo de torpeza: habilidad, soltura.*

Larousse: *Habilidad: cualidad natural o adquirida que permite llevar adelante lo que uno hace, gracias a la facilidad de ejecución debida a una gran precisión en los movimientos.*

Como introducción

De manera subjetiva, suele haber una confusión: si alguien *sabe* hacer algo o se siente cómodo haciendo algo en particular, puede

[15] Wallon, H. "La maladresse", en *Enfance*, número especial, 7ª edición, 1985 (trad. M. Chokler), "La torpeza", *La Hamaca. Cuerpo-Espacio-Identidad*, Nº 9, Fundari, págs. 123-140, 1998.

tener la impresión de que otro, que todavía no sabe, es torpe, que la persona es torpe, a pesar de que después de aprenderlo, esa persona también llegara a hacerlo con soltura. Sucede distinto cuando alguien, por diferentes razones, es real y globalmente torpe.

La torpeza está íntimamente ligada a la imagen de una persona que, en cierto sentido, es su víctima. La torpeza es más o menos penosa y puede ser ridícula. Uno puede compadecerse de aquel que es torpe o experimentar un cierto placer tranquilizándose respecto de sí mismo. Uno puede burlarse o ser *caritativo*, con un pequeño sentimiento de superioridad.

¿Quién no ha experimentado el sentimiento de inferioridad de sentirse torpe? O acaso, cuando uno se cae, lo primero que se hace, ¿no es comprobar si alguien lo ha visto?

Por otra parte, el efecto espejo es igualmente cierto. El impacto socio-afectivo está tan profundamente arraigado, que cuando con un sentimiento de desvalorización —ya sea que provenga de uno mismo, especie de auto-desvalorización, o de una situación en la que uno se siente desvalorizado— el primer efecto es volverse torpe. Incertidumbre afectiva, inseguridad, emociones intensas: todas concurren a la desorganización de una *presencia eficaz*.

Y no hay que olvidar que la prestancia y los movimientos seguros tienen un valor social.

Pues bien, existe una especie de inconsciente colectivo que piensa que un bebé es torpe por el sólo hecho de ser bebé. Sin embargo, el efecto de la mirada sobre el niño no es indiferente, forma parte de una actitud, es un componente de la relación, no sólo del adulto hacia el niño sino, en consecuencia, del niño hacia el adulto. Aunque estos sentimientos de los que se acaba de hablar no funcionan de la misma manera en la relación bebé-adulto, sería difícil, no obstante, afirmar que están por completo ausentes de ella.

Tal vez es ese inconsciente colectivo —y, por lo tanto, no un hecho individual, sino de toda una cultura, de una sociedad — lo que subyace también al deseo de enseñarle todo. Y es, una vez más, ese inconsciente colectivo lo que impulsa a querer verlo de pie lo antes posible, como un signo *de hominización* (como se ha podido leer en un trabajo de investigación ¿tal vez como un signo del final de su período de *aún no humano*? Pareciera, para decirlo de una vez, que

detrás de los preparativos que ayudan a *ese torpe* a atravesar un difícil período y a crecer rápido, se encuentra, tal vez, el deseo inconsciente de liberarlo del yugo de esa mirada social negativa que recae sobre la torpeza.

La imprecisión del término cuando se trata de los bebés

¿Por qué el niño pequeño es torpe? ¿Constituye eso un problema? ¿No es una obviedad? ¿No es acaso inherente a su edad? Más preguntas: ¿en qué consiste su torpeza? ¿De qué torpeza se trata? Un bebé, ¿es torpe porque, al ser pequeño, no puede aún hacer lo que pueden hacer los mayores? ¿O es torpe en lo que efectivamente hace?

Por ejemplo, ¿todavía se desplaza sólo rolando en lugar de caminar? o ¿sólo puede bajar una escalera gateando? ¿O el caso es que, al rolar, gira como un tonel y cae con fuerza golpeándose la cabeza? ¿O tropieza y se cae al bajar la escalera gateando?

Al leer trabajos, libros o artículos, o al discutir sobre la motricidad de los bebés, pareciera que no se toma realmente en cuenta esta distinción y es por eso que la calidad del movimiento del bebé antes de la marcha suele no mencionarse.

Sin embargo, esas expresiones no son neutras, por el contrario, sugieren imágenes bastante precisas de incapacidad y pesadez. A los ojos de la persona que las utiliza, el bebé es torpe por el hecho de que todavía no es capaz de sentarse y caminar. En la coyuntura, por el momento, se sirve de movimientos que un adulto, a menos que se encuentre en una situación especial, sólo adopta si es un discapacitado.

Pues bien, ¿no es una pena el hecho de no efectuar tal distinción que, *desde el punto de vista del bebé*, es de capital importancia? Ante todo, ¿no es injusto desacreditarlo porque baja la escalera gateando? Mientras que por el contrario nos parece que el niño, justamente, da prueba de una gran habilidad, o más bien de gran astucia, si cuando quiere llegar al pie de la escalera y no puede hacerlo aún erguido, la baja en cuatro patas, prudente, ágil y seguro de sí.

Ciertamente no es indiferente para el niño —tanto para su momento presente como para la estructuración de su futura personalidad—, el hecho de sentirse o no sentirse cómodo, de sentirse o de no sentirse totalmente seguro en sus movimientos, de ser hábil o torpe durante todo ese período de largos meses, que lo conducirán desde el nacimiento a su motricidad adulta.

Sin embargo, para poder situar el problema en este otro nivel, en el nivel de la buena o mala organización del gesto o del movimiento que se despliega, era necesario descubrir que esas alternativas existían. De manera que, como eso ya se ha hecho —por el descubrimiento que realizó Emmi Pikler del desarrollo autónomo de los movimientos, desde el decúbito dorsal hasta la marcha— se está en condiciones de comenzar la discusión.

Origen y perpetuación de la realidad de una torpeza *normal*

A partir de aquí propongo situarse en el nivel *de la calidad* de lo que el niño hace. El movimiento que se está desplegando, ¿está bien o mal organizado en relación con las posibilidades y objetivos del bebé? ¿Se debe hablar de torpeza o de habilidad respecto de sus movimientos, en el sentido citado más arriba?

Pocas personas han observado a los bebés moverse desde el punto de vista de la soltura y de la armonía de movimientos. En nuestra cultura, se ha sacado a los bebés de la cuna antes de la edad en que pueden sentarse, o antes de la edad de la marcha, sólo para sentarlos o hacerlos caminar antes. Hace recién muy poco tiempo que se ha comenzado a dejar que se muevan solos. Sin embargo, por el momento, lo que los bebés hacen en esas ocasiones le interesa a muy pocos especialistas, como veremos más adelante. Incluso, más aún, la calidad de los movimientos pasa desapercibida, como desdibujada en la *torpeza* de no poder sentarse y caminar.

¿De qué modo, entonces, en el contexto de imágenes y escritos, de información y de práctica cotidiana, se perpetúa la idea latente del bebé torpe en una realidad de malestar corporal para él?

Si se toma una de las descripciones más habituales de los movi-

mientos en los tests, se constata, citando algunos ítems de Brunet-Lézine [16]:

1 mes: colocado en posición sentada, levanta la cabeza cada tanto; en decúbito ventral, levanta la cabeza cada tanto en forma vacilante;

2 meses: sostiene la cabeza derecha en posición sentada durante un breve lapso; puesto en decúbito dorsal, sostiene la cabeza si se lo lleva a la posición sentada traccionándolo de los antebrazos;

6 meses: sostenido en forma vertical, soporta una parte de su peso;

7 meses: se mantiene sentado sin apoyo durante un breve lapso;

9 meses: sostenido bajo el brazo, hace movimientos de marcha;

12 meses: camina con ayuda cuando se lo lleva de la mano.

En A. Gesell, se encuentra: **a los 4 meses**, el bebé *permanece sentado con rigidez en el asiento de examen*; o, **a los 8 meses**, *sentado, se mantiene derecho durante un minuto, inestable*; **a los 9 meses**: *se mantiene sentado durante 10 minutos o más, estable, susceptible aún de caerse bruscamente hacia atrás.*

No se halla casi ninguna mención acerca de la calidad de los movimientos. Sin embargo, al leer las detalladas descripciones de la técnica de aplicación o, simplemente, evocando las imágenes que representan esos ítems, no puede decirse que se trate de movimientos armoniosos. El bebé, en las situaciones descriptas, ¡no se distingue, precisamente, por la soltura corporal!

Uno de los objetivos de los tests es poner de manifiesto las etapas que el bebé debe atravesar cuando se le imponen las posiciones sentada o de pie, o la marcha, antes de que llegue, por sí mismo, a su buena ejecución. De este modo, se describen, necesariamente, las malas posturas, o al menos las que no son lo bastante buenas. Aun cuando el lenguaje sea positivo, es decir, aunque se trate de la descripción de los nuevos ajustes que el bebé va logrando, lo que siempre se describe son los grados de torpeza.

No obstante, es indiscutible, para todo el mundo, que la causa de esta torpeza es la ausencia o la insuficiencia de los factores que

---

[16] Brunet, O. - Lézine, I. *Le développement psychologique de la première enfance*, P.U.F., 1971

deben intervenir para que la postura o el movimiento impuesto al bebé sean buenos. Precisamente, se mide el grado de insuficiencia. De modo que, las normas y los desempeños de los tests relativos a la motricidad del primer año no quieren decir otra cosa: las torpezas son **la norma**, ¡las torpezas son normales!

Un ejemplo más tomado de un texto para psicomotricistas: el estudio de la búsqueda del equilibrio por parte del bebé —únicamente durante posturas impuestas— lleva a los médicos a subrayar *el interés de proponerle actividades que estén siempre ligeramente por encima de sus adquisiciones en ese momento determinado*. En el caso particular de los movimientos, ¡es una condena inapelable a la torpeza!

Una *fijación* en las posiciones sentada y de pie

En la medida en que sólo se habla de un bebé *sentado* o *de pie*, es normal hablar de él como de alguien torpe. Pero, ¿hace, acaso, alguna otra cosa?

No se tienen demasiadas informaciones al respecto. El escaso número de menciones, referidas a esta edad, de otro tipo de movimientos, y sus descripciones fragmentarias permiten afirmar que para los autores, esos movimientos no tienen demasiado interés (y mucho menos la calidad de su ejecución). Si se habla de ellos, salvo algunas excepciones, es en términos que como mínimo sugieren la torpeza, torpeza de quien todavía no camina.

En algunos tratados dirigidos a los especialistas de la protoinfancia: ¿qué lugar ocupan esos otros movimientos que el bebé haría por sí mismo, cuando no se lo sienta ni se lo coloca de pie?

En los tests de Brunet-Lézine, sobre el conjunto de los 110 ítems que conciernen al desarrollo psicomotor de los 12 primeros meses, 29 ítems se relacionan con las posturas, su mantenimiento y estabilidad. 27 de ellos (situaciones de examen y preguntas formuladas a la madre) son comportamientos provocados: qué ocurre con la cabeza, el tronco y los miembros del bebé o qué hace el bebé cuando se lo coloca en determinadas posturas, por ejemplo en decúbito dorsal, en decúbito ventral, traccionado o puesto en posición sentada o de pie. Sólo dos preguntas, relativas a los 10 meses, están formula-

das así: el bebé, ¿***puede*** sentarse solo en el corralito o en su cuna? y ¿***Se*** pone de pie? ¿Cómo lo logra?

Resumiendo, sobre 29 preguntas relativas a las posturas, dos se interesan por lo que hace el bebé en forma espontánea, por su propia iniciativa en su vida cotidiana y, aun así, se relacionan con la posición sentada y de pie.

En los ***Perfiles de comportamiento*** de Gesell [17], se lee: ***a las 40 semanas***, al bebé le gusta rolar de costado y ponerse boca abajo; menciona también la propulsión hacia delante, sin precisar la forma; ***a la edad de 1 año***, el bebé *gusta de las actividades motrices bastante violentas, propulsándose, reptando....* Koupernic [18], además de los movimientos reflejos del recién nacido que luego desaparecen, habla en pocas palabras del rolado (*el niño hace como un barril*), de la reptación (*precaria, torpe*) y de la marcha en cuadrupedia. Al estudiar la evolución del tono, Mira Stambak reúne los movimientos iniciados por el niño mismo, bajo la noción de *grado de movilidad*, enfocado desde el aspecto del fastidio que esto representa, pues el bebé se ha vuelto demasiado movedizo para el gusto de las madres, ya sea en el cambiador, en la cuna, o en el cochecito.

No se trata de *enjuiciar* a estos autores. El inmenso aporte de cada uno de ellos al conocimiento de los bebés está fuera de cuestionamiento. Lo que hacemos, simplemente, es tratar de situar las raíces del desinterés respecto de la actividad motriz espontánea del bebé antes de la marcha, aspecto, por otra parte, muy particular dentro de un riquísimo conjunto. Lo que sigue tampoco es una crítica sino, más bien, una tentativa de análisis de un clima cultural, basada en lo que se ve de la cotidianidad y en lo que puede leerse en importantes textos.

Una convicción latente —más o menos latente— parece así impregnar el poco interés que en nuestra cultura se le brinda a esta motricidad. En el transcurso del primer año, fuera de las posiciones sedente y de pie, que hay que apresurarse en controlar, no hay nada demasiado interesante. El hecho de no poder asumir aún esas posturas sitúa al bebé hasta alrededor del año, como un ser *en estado*

---

[17] Gesell, A. *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*. P.U.F., 1978.

[18] Koupernic, C. - Dailly, R. *Développement neuro-psychique du nourrisson*, P.U.F., 1976..

de incapacidad debido a su inmadurez. Se lo enfoca un poco como una *discapacidad*, normal, por otra parte, de la que el niño *se cura* durante ese primer año. Él *sabe* que necesita ayuda y *pide* que se le ayude a hacer lo que no puede hacer. Se sugiere que él *sabe* lo que no sabe hacer ¡y eso le molesta! Se considera normal o, mejor dicho, necesario, que se tome parte en esa *cura* ayudándolo. Sentarlo y pararlo son momentos fuertes de ese proceso. Los otros momentos son algo vacíos pero, como en todo tratamiento, se le pueden permitir al bebé, cada tanto, algunos respiros. No demasiados, sin embargo: es por su bien que hay que ponerlo de pie cuando él querría desplazarse gateando o volver a sentarlo cuando quiere reptar. O lograr que se quede quieto cuando quiere moverse. Por fin *curado*, necesita menos al adulto para estar sentado, parado o caminar y puede, entonces, adquirir una cierta autonomía y, tal vez, hasta tener una cierta actividad por sí mismo.

Es así como, para muchos adultos, la motricidad antes de la marcha no es otra cosa más que esperar la aparición de factores que determinen las buenas posiciones, sentada y de pie. Si se considera la práctica cotidiana, tampoco suele ser otra cosa para el bebé. Permítaseme sólo una cita, de los tests de Brunet-Lezine [19]: *Puede permanecer sentado, con apoyo, durante un largo rato. Es necesario que el bebé, bien encajado en su silla o en su cuna gracias a un almohadón, pueda mantenerse sentado, con la cabeza y el tronco derechos, sin oscilar ni caerse hacia delante. Es el período en que comienza a gustarle mucho estar sentado en su silla.*

Es evidente que la desvalorización que hace la medicina y, a su zaga, la psicología, de los *otros* movimientos, no facilita la tarea de las personas, cada vez más numerosas, que querrían permitirles a los bebés más pequeños, en lugar de sólo esperar, hacer otras cosas con su motricidad y, por lo tanto, con su actividad.

Ciertos usos de las imágenes

Lo comentado hasta aquí concierne a los especialistas de la protoinfancia. Pero el gran público, no obstante, va participando cada

[19] Brunet - Lézine, *Op. cit.*, p. 77.

vez más de la ampliación de los conocimientos, lo cual es algo estupendo en sí mismo. Sin embargo, ¿qué ocurre en este terreno?

Hermosísimas fotos, en periódicos o en libros, muestran con ejemplos, la evolución del bebé durante su primer año. Esas fotos, de excelente calidad, tienen la intención de maravillar al espectador, cosa que hace con gusto, al tiempo que asimila esas imágenes. Al observar luego a los niños cercanos, los nuestros, los familiares, o los de los amigos, se recobra esa admiración con realidades que se acerquen lo máximo posible a esas imágenes propuestas. Y es tal vez con placer que se le propone al niño reproducirlas de esta manera satisfactoria...

En un libro, se observan 21 fotos de recién nacidos: 14 se relacionan con el examen médico que, claro está, es necesario.

Los padres, naturalmente (para eso está hecho...) se admiran de las insospechadas capacidades de su bebé. Sin embargo, en vano, en el texto, se busca una mínima aclaración de que, así y todo, son situaciones desagradables o, incluso, muy desagradables para el bebé; que una vez que el médico cumplió con esa necesidad, sería mejor evitar esas sensaciones al bebé más adelante; y, en particular, que no es necesario hacerle revivir esos movimientos en casa.

¿Dice en algún lado del libro que no es para nada bueno sentar así a un bebé de 4 o 5 meses (situación en la que, visiblemente, no se siente bien), con la espalda encorvada y la cabeza cayendo hacia delante? ¿Dice en algún lado que ese bebé de 6 meses no tiene realmente sensaciones placenteras (y eso se ve en su rostro) cuando debe hacer un inmenso esfuerzo con los hombros y el cuello para sostener su cabeza si se lo tracciona por las manos hacia la posición sentada? ¿O que la soltura corporal de alguien de 6 meses, sentado, con el vientre casi en el suelo, entre las piernas separadas, deja mucho que desear? ¿Es una buena posición sentada aquella desde la que, cayéndose hacia atrás, muestra que el bebé mantiene la misma configuración que tenía en otra foto tomada un instante antes y en la que aparece petrificado al perder el equilibrio ya que, estrictamente, no puede hacer nada, no ha aprendido a protegerse?

Aquí y allá encontramos siempre las mismas fotos de examen o de situaciones familiares: el bebé sentado o traccionado de la mis-

ma manera, mantenido de pie y luego igualmente soltado; o bebés a quienes se les hacen hacer ejercicios para enseñarles el movimiento correcto, provocando masivas crispaciones y miradas fijas, bebés perdidos por la angustia de la pérdida de equilibrio y, a veces, por caídas reales. Pero son propuestas...

De este modo se cierra el circuito, como Pikler lo describe en su libro [20]:

1º) El médico quiere saber si el bebé está neurológicamente indemne: ¿será capaz, llegado el momento, de sentarse y caminar?

2º) El comportamiento provocado por el examen médico se confunde con el comportamiento a secas, como algo deseado y, en consecuencia, se propone como modelo de aprendizaje.

3º) Los padres y las otras personas que se ocupan del bebé se encargan de hacerle hacer lo que se espera de ellos y de él.

4º) El médico o el psicólogo, para evaluar la regularidad del desarrollo, verifica en qué punto se encuentra el bebé en la ejecución de esos aprendizajes, cómo va evolucionando en aquello que, de este modo, se espera de él.

5º) Esos exámenes, tests o preguntas formuladas a los padres o a los cuidadores refuerzan aún más esas prácticas de estimulación directa o de *enseñanza* de la motricidad.

Sin embargo, con justicia: ¿de dónde podía venir la idea de que no hay que enseñarle los movimientos al bebé? ¿A quién se le ocurrió la idea de que los niños podrían sentirse más cómodos en su cuerpo? Y también, ¿cómo es que un bebé de 2 meses, de 6 meses o de 12 meses se siente cómodo en su cuerpo? ¿Cómo son los movimientos armoniosos de un bebé?

Cierto es que deberá transcurrir aún bastante tiempo para que aumente el número de bebés criados con soltura corporal (de todos modos, ¡son cada vez más!). Hace falta tiempo para que la calidad de los movimientos de un bebé *impacte* en la gente —y en los fotógrafos—... Habrá que esperar un cierto tiempo para que la imagen del bebé seguro de sus gestos y movimientos, activo, ágil y autónomo a su nivel, suplante a la del niño *naturalmente torpe*, más o menos pasivo, a la espera forzada de crecer.

---

[20] Pikler, E. *Op. cit.*

Maduración, postura, actividad

Con el transcurso del tiempo, a medida que el bebé crece, hay factores cada vez más numerosos y complejos que van madurando a lo largo del desarrollo. El foco de las divergencias entre esas percepciones *clásicas* y la de Pikler, y que se quieren explicitar, está puesto en el modo de considerar su entrada en juego, sus manifestaciones, sus combinaciones y las transformaciones que engendran, pero, sobre todo, está puesto en la forma de vida que se le propone al bebé durante este período.

1º) En el abordaje que acabo de describir, el niño es colocado, de entrada, en las posiciones que interesan, boca abajo, sentado, de pie, posturas en las cuales la organización va progresando y, de este modo, las buenas posiciones serían el resultado de esta serie de posturas gradualmente menos malas. Los factores se van agregando unos a otros para disminuir, progresivamente, las imperfecciones de la posición impuesta.

Aquí la postura precede a los factores que la determinan.

La actividad del niño (de la que se brinda poca información en las publicaciones) es hipotecada con frecuencia por la precariedad de su postura o (y) los medios de contención utilizados.

2º) Otra perspectiva se desprende a partir de la motricidad que desarrollan los mismos bebés cuando se les permite moverse a sus anchas y en condiciones que les brinden los medios para poder hacerlo (Pikler). Uno ve, entonces, que descubren, experimentan y ejercitan por sí mismos movimientos (y abandonan luego algunos) con un desarrollo que aparece genéticamente programado.

Aquí, son los nuevos factores los que, al llegar a la maduración, determinan nuevos movimientos.

Se podría incluso, reformularlo así: son los nuevos movimientos, cada vez más elaborados en cuanto a su eficacia respecto de las fuerzas físicas y a la complejidad de la actividad autónoma del bebé, los que ponen de manifiesto la entrada en juego —por la maduración— de uno o varios factores nuevos.

Además, en todo momento de la evolución del bebé, estos movimientos que Pikler llama *intermedios* y que, en apariencia, no tienen nada que ver con la posición sentada o de pie, forman parte integrante de una actividad autónoma que tiene un sentido. El bebé,

durante horas en el curso del día, acciona, juega, observa, se expresa con todos los medios —con todo su repertorio motor, entre otros — de los que dispone en un momento dado. Por una decisión autónoma, y con absoluta serenidad, comodidad y aplomo, manipulará, por ejemplo, en posición dorsal si ese es su nivel postural consolidado en ese momento, o de costado, o boca abajo, o girándose luego boca arriba para tener ambas manos disponibles para los objetos que necesita o, simplemente, por una cuestión de comodidad; incluso es probable que, en ese momento, ya sepa sentarse y ponerse de pie.

El aprendizaje de las posturas y de los movimientos no es el resultado de situaciones provocadas en las que el bebé debería buscar los medios para adaptarse y evitar así caerse, sino de sus propias búsquedas de lo nuevo, en el transcurso de su propia actividad.

El bebé comienza a *desplazarse* con el fluir de su actividad, a fuerza de girar desde la posición dorsal a la ventral, de la ventral a la dorsal... A continuación, aparecerá el rolado que es un movimiento *preciso y armonioso, altamente organizado, en particular, a nivel de una regulación tónica compleja del tronco;* el bebé lo utilizará para alcanzar un objetivo preciso en el espacio, puede ser un juguete, o un compañero o al adulto que lo está esperando. Otros desplazamientos también *orientados* e igualmente bien organizados suceden al rolado: la reptación (desplazamiento boca abajo) y luego el gateo, *armoniosos y eficaces*, tanto uno como otro.

Sucediendo a la posición dorsal y a la posición lateral, en que la cabeza está aún apoyada en el suelo, además de la posición ventral, existe una *postura acodada* de costado que precede a la posición semi-sentada. En esta postura, el bebé está casi sentado, pero se apoya todavía con una mano. No se habrá de sentar jamás antes del día en que pueda prescindir de ese apoyo sin problemas, enderezándose por completo. Todas estas posturas reflejan *soltura y seguridad.*

Desde el gateo, se yergue de rodillas sosteniéndose. Algunos bebés se desplazarán de ese modo sin sostenerse. Si se sostiene, el niño se pone de pie y luego da unos pasos sujetándose. Y si es libre de elegir, se ejercitará primero en cuclillas sin apoyo, para estar seguro, a partir de allí, intentará incorporarse en forma progresiva sin sostenerse. Se ejercitará de este modo para ponerse de pie durante

un cierto tiempo y, sólo a continuación, dará sus primeros pasos libres.

¿En qué momento este bebé es torpe? Al comienzo del descubrimiento de cada nuevo movimiento: movimientos en curso de aprendizaje, un gesto que no logró concretarse —cosas que ocurren— o por demasiada confianza en un momento dado.

Las primeras semanas del bebé sirven para una primera puesta a punto. Los movimientos parecen desordenados. Ellos brindan, no obstante, fundamentales informaciones para los momentos sucesivos, esencialmente, en lo que concierne a los aportes de las sensibilidades propioceptivas: amplitud de las posibilidades de las articulaciones, sacudidas debidas a movimientos bruscos, estiramientos vinculados con el tono, que es el primer sistema que toma en cuenta la globalidad corporal.

Más adelante, aparecen algunas dificultades de las que cito algunos ejemplos, ya que Anna Tardos me ha permitido publicar estos datos, extraídos de la documentación de algunos niños criados en el Instituto Pikler.

a) El tiempo transcurrido entre el momento en que los bebés se pusieron boca abajo y el momento en que jugaban en forma corriente en esa posición, fue, *grosso modo*, de entre 7 y 14 semanas.

b) El tiempo transcurrido entre el momento en que los bebés se sentaron y el momento en que utilizaron esta posición para jugar habitualmente fue, *grosso modo*, de entre 2 y 20 semanas.

Existen otros datos (publicados en el libro de Pikler *op.cit*). La frecuencia con que los bebés asumen estas nuevas posturas es baja al comienzo y luego va aumentando; en su apogeo, se comprueba la disminución de la frecuencia de los movimientos precedentes, pero sin que lleguen a desaparecer por completo.

Todo este tiempo no es el de una torpeza propiamente dicha, sino el de los ajustes para adquirir mayor soltura, mayor fluidez; es el tiempo de la experimentación atenta (atenta respecto de sus propias sensaciones, de sus impresiones, de la *escucha* de sus sensibilidades propioceptivas) en vista a la automatización del conjunto. A partir de allí, el bebé ya no necesitará estar atento a sus sensaciones durante todo el movimiento, sino que podrá confiar en su precisión, automáticamente coordinada, y en los *gestos determinados por lo que quiere hacer* (Wallon). Mientras tanto, sus iniciativas se han

ido realizando mediante los movimientos de los estadios precedentes, ya bien asimilados.

En efecto, un nuevo factor que se ha vuelto funcional por la maduración permite —o, quizás provoca— la aparición de *la idea* de un nuevo movimiento en el bebé en plena actividad, pero exige también el profundo reajuste de lo que ha venido funcionando hasta ese momento. Doy un ejemplo: boca arriba, el bebé mueve la cabeza (siempre apoyada en el suelo) en todos los sentidos y conocerá así perfectamente el funcionamiento de los músculos del cuello, de la espalda y de los hombros, y podrá controlar y utilizar esos movimientos de la cabeza. Al colocarse de costado (con la cabeza siempre en el suelo) y mantenerse con frecuencia en esa posición para manipular, por ejemplo, ejercitará con empeño las direcciones tendientes a ladear la cabeza hacia delante o hacia atrás respecto de su propio cuerpo, pues las necesitará para organizar los distintos equilibrios en esa postura. Ahora bien, al ponerse boca abajo, interviene un nuevo elemento de peso: justamente, el peso de la cabeza. Esto no representa un nuevo movimiento para la cabeza respecto del tronco, sino que constituye una exigencia para los movimientos realizados hasta aquí, que deben *integrar* a este factor *peso* en su funcionamiento muscular. Este tiempo de transición incluye también el buen posicionamiento de los brazos.

Las primeras veces en que el bebé repta o gatea pueden mostrar asimismo vacilaciones. O, cuando comienza a sentarse, al principio, la espalda está encorvada, etcétera. Entonces, torpeza por torpeza: ¿dónde está, a fin de cuentas, la diferencia?

¿Es importante esa diferencia? Tanto aquí como allí, se trata de un inicio de movimiento.

La diferencia puede ser discutida a diferentes niveles.

a) **Nivel *minutos***: la torpeza del *bebé Pikler* (empleo esta expresión para no reiterar cada vez el conjunto de las condiciones) en el transcurso de una nueva postura, sólo dura unos pocos segundos o minutos cada vez, ya que él mismo la corrige o cambia de posición antes de recomenzar. Por el contrario, en el niño que ha sido sentado, la torpeza durará hasta tanto el adulto no se avenga a cambiarlo de posición (de lo contrario, se caerá hacia delante).

b) **Nivel *días***: la torpeza de los movimientos Pikler dura desde unas pocas horas hasta algunos días. La del bebé que ha sido

sentado dura semanas y hasta meses, aun cuando va disminuyendo.

El modo de reaccionar de los bebés a la sensación que acompaña esas torpezas es muy diferente en un caso y en el otro. El bebé Pikler no se adapta a ella, acostumbrado a una soltura corporal que no encuentra, de entrada, en una nueva postura, vuelve a la postura anterior, cómoda, realizando el movimiento inverso a aquel que ha puesto en práctica para acceder a la nueva. Y continúa con sus ocupaciones antes de recomenzar al rato o en los días siguientes (ver, en relación con esto, el estudio de Anna Tardos sobre la motilidad y, en particular, sobre las frecuencias con que los bebés asumen las diferentes posturas, en el libro de Pikler *Moverse en libertad..., op. cit.*). El bebé experimenta la novedad del movimiento con la misma atención y perseverancia que despliega al descubrir un objeto nuevo. Es un trabajo de ensayo y error, de selección, en el que los factores de la *buena decisión* están ya a su disposición. Y ese movimiento se vuelve utilitario, es decir, componente de un comportamiento complejo, recién cuando está enteramente controlado, interiorizado, automatizado y es, en consecuencia, dúctil. Por ejemplo, el niño que ya camina pero que aún está atento a cada paso, irá gateando a buscar al adulto para merendar.

Se puede suponer, entonces, que esta no aceptación del malestar constituye un importante factor en la búsqueda de una fórmula óptima del movimiento en desarrollo para que éste se realice con armonía y economía de esfuerzos.

El bebé colocado regularmente en una postura incómoda se adapta a ella con bastante rapidez, siempre y cuando no se caiga con demasiada frecuencia; la alegría del adulto también lo reconforta en esa adaptación. Algunos bebés expresan cada tanto una cierta impaciencia cuando se los coloca inactivos en una silla o en el *babysit*, o cuando no pueden cambiar de postura sin caerse; hay algunos que, incluso, prefieren dejarse caer antes que permanecer inactivos. Otros se acostumbran tanto a ese malestar, sentados, por ejemplo, que se fastidian cuando se los coloca en otras posturas.

Podemos suponer que esos niños pierden, en parte, la sensibilidad a su propio bienestar corporal, *se desdibuja su necesidad de comodidad corporal*. Esta puede ser una de las razones por las cuales, a veces, haga falta mucho tiempo para corregir ciertas crispa-

ciones instaladas a partir de una postura o de las imperfecciones de un movimiento, que se han hecho habituales, corrección necesaria, por ejemplo, para disminuir la cantidad y gravedad de las caídas.

c) **Nivel *motivación:*** existe aún otra diferencia sobre la que Wallon llama la atención. ¿Quién es el que quiere hacer esos movimientos y cómo repercute eso en la torpeza?

La torpeza del *bebé Pikler* se debe a que no logra ejecutar, de entrada, lo que ***él querría*** hacer. Teniendo a su disposición los elementos y los factores necesarios y adecuados, necesita ajustarlos. Al tener *plenos poderes* sobre sus propios movimientos, persevera en ello a su ritmo.

La torpeza habitual del bebé *puesto en situación* se debe al hecho de que no logra ejecutar convenientemente lo que ***los otros querrían*** verle hacer. Al no disponer aún de los adecuados factores necesarios, el bebé debe crisparse, para sentirse mínimamente seguro, ajustando factores disponibles que, necesariamente, son inadecuados.

Algunos factores de torpeza en bebés activos

No se va a hablar aquí de niños con trastornos neurológicos o psíquicos que repercuten sobre su motricidad, sino de niños sanos, con pequeños problemas cotidianos.

Las costumbres propias de nuestra cultura engendran algunas variables de las que puede resultar una manifiesta torpeza, también en niños muy activos que hacen cosas diferentes de estar sentados o parados. Sin embargo, el origen de este tipo de torpeza es, a menudo, análogo.

Ejemplos de ello se relacionan con ***la posición ventral precoz***. Por la presencia y la perpetuación de una masiva crispación de los músculos dorsales y de los hombros, única posibilidad que tiene un bebé durante este precocísimo período para levantar aunque sea mínimamente la cabeza, esta posición induce posteriores torpezas aun en el caso de bebés que puedan gozar, por otra parte, del desarrollo autónomo de su motricidad.

Otros ejemplos de crispaciones inducidas:

1) El bebé a quien se alza, tomándolo siempre bajo las axilas, para

que su cabeza no caiga hacia atrás —lo que genera malestar— debe *hundirla* bien entre los hombros. De este modo, se acostumbrará a acortar el cuello, en muchas otras ocasiones, en el transcurso de otros movimientos, disminuyendo, así, la movilidad de la cabeza y la libertad de la cintura escapular.

2) El bebé que, en lugar de estar sostenido en forma horizontal en los brazos del adulto, lo está en forma vertical muy precozmente, sin un sostén solidario de la cabeza y de la espalda, cuando aún no dispone de los recursos tónicos para esa verticalidad, para mantenerse, se crispa a todo lo largo del tronco y aprieta los codos junto al tronco un poco hacia atrás. Eso disminuye la soltura del tronco, incluso en las búsquedas de equilibrios autónomos y, más aún, sus brazos tendrán más dificultad para separarse a nivel de las articulaciones de hombros y codos durante el juego y la manipulación.

Nota: un bebé sostenido en forma vertical, aun cuando tenga la cabeza y la espalda bien apoyadas, tiene comprimida la columna vertebral, con torsiones parciales, en consecuencia, debe evitarse esta posición, si no es necesaria.

3) Los bebés crispados se caen con mayor frecuencia que aquellos que han aprendido ciertas *astucias* para reequilibrarse con soltura. Asimismo se lastiman más que los otros (que también se caen a veces), pues disponen de reflejos de autoprotección menos eficaces, sobre todo, de los de la cabeza.

En efecto, cada vez que se le imponen a un bebé movimientos súbitos, *de urgencia*, inevitablemente se crispa, cuando todavía carece de medios adecuados para el control del equilibrio en la situación propuesta; se pueden inducir complejos funcionamientos erróneos, pasibles de convertirse en reflejos, que podrían reaparecer como *parásitos* en ciertas situaciones ulteriores. Estos reflejos parásitos llegan a impedir, eventualmente, que la sinergia adecuada pueda cumplir su papel, aunque mientras tanto se haya vuelto funcional.

En particular, el aprendizaje del reflejo de protección cefálica parece ser muy precoz. He observado bebés, puestos desde el nacimiento boca abajo, que al caer, meses o años después, recurrían, al primitivísimo gesto que adoptaban para levantar la cabeza: los brazos tensos hacia atrás a lo largo del tronco y las piernas en hiperextensión. Ante un tropiezo o una pérdida de equilibrio, solían caer

hacia adelante, haciéndose daño en el rostro o el mentón, o hacia atrás, golpeándose la nuca.

4) Otro ejemplo, más tardío, de la asimilación de un reflejo global mal adaptado es el caso del niño a quien se le da la mano, cuando está comenzando a aprender a caminar. Cuando tropieza, esa mano lo retiene y lo tironea hacia arriba. Entonces, ya caminando solo, si llega a tropezar, al comienzo, extenderá su mano hacia arriba en un movimiento reflejo y la cabeza quedará, por lo tanto, sin protección.

Sin embargo, aun si de vez en cuando se le imponen al niño algunas crispaciones, las imperfecciones de los movimientos de aquéllos a quienes más tarde se les garanticen libertad y posibilidad de moverse, serán mucho menores que la torpeza de los que continúan limitados en sus movimientos. Pues el mejor remedio para un movimiento perturbado es, una vez más, el movimiento autónomo, el que el bebé ejecuta por su propia iniciativa y a su propio ritmo. La tarea es asegurarle los medios para ello, y/o devolverle el gusto de hacerlo.

En conclusión, siguiendo las observaciones del comienzo

Visto lo que se acaba de exponer, no es indiferente —¡sobre todo desde el punto de vista del bebé!— desembarazarse, ante todo, de ese inconsciente colectivo que ve al bebé torpe por el solo hecho de ser bebé.

El sentimiento de inferioridad relativo al niño pequeño es, ciertamente, demasiado complejo y está demasiado elaborado. Torpe, simplemente por la fuerza de las cosas, no tiene ningún control sobre lo que le ocurre ¡y no sólo a nivel corporal! Con frecuencia, debe ocuparse de solucionar lo más urgente y eso le limita, tanto el placer de moverse, como su interés por el mundo circundante.

Ahora bien, se ha visto que un bebé es capaz de actos bien ejecutados. Si pudiera disponer de los medios para hacerlo, ¡le sería mucho más fácil recuperar una cierta estima social!

Los bebés puestos boca arriba y que tienen la posibilidad de moverse desde el comienzo, y que, a continuación, eligen ellos mismos

sus posturas, las eligen porque las controlan (o tratan, justamente, de controlarlas). La armonía en el despliegue del movimiento y la precisión del gesto y la soltura corporal implican, muy probablemente, a toda su persona. Esto es lo que parece demostrar su comportamiento general. Su serenidad, su mirada, su sonrisa, dan la impresión de que se toman a sí mismos en serio. Sobre todo, ¡si también los demás los toman en serio! En serio la hoja de un árbol que observa Alejandro, a los 2 meses boca arriba en su cuna; el cubo que Anaïs va a buscar rolando a los 10 meses, los aros que Fabián, semi-sentado a los 15 meses, quiere ensartar en un vástago o cuando Stéphane, de 18 meses, viene gateando a mostrar su último hallazgo.

Cuando se le brindan al bebé los medios desde un comienzo, él los aprovechará para disfrutar de su habilidad, de su prestancia, de su disponibilidad corporal, y de todas las cosas que la naturaleza y la herencia filogenética le han concedido.

6

REFLEXIONES EN TORNO A LA *ANTIGUA* MODA DE LA POSICIÓN VENTRAL DESDE EL NACIMIENTO [21]

(O cómo fabricar ciertas torpezas)

La práctica de colocar a los recién nacidos boca abajo desde el nacimiento y en forma constante o por momentos, se había convertido, hace algunos años, en una práctica corriente. En Francia, eso ya no ocurre pues ahora se sabe que es peligroso. En ese entonces, no se sabía.

En esa época, como psicóloga de jardines maternales y hogares para niños, tuve ocasión de observar el desarrollo motor de los bebés, tanto de aquellos *criados boca abajo* como de aquellos *criados boca arriba*. Todos ellos disponían, por otra parte, de libertad motriz. Filmé también numerosas películas en super 8. Su análisis me

---

[21] Szanto-Feder, A. "A propos de la position ventrale des nouveau-nés [A propósito de la posición ventral de los recién nacidos], *Le Pédiatre*, 1981, XVII, 75, 125-133.

ha permitido completar las observaciones. Como en esta selección de capítulos se habla de motricidad desde ángulos diferentes, me parece oportuno relatar mis experiencias sobre este tema. En efecto, las comparaciones que he podido inferir son interesantes desde varios puntos de vista.

Al comienzo se planteó una pregunta: ¿por qué no poner al bebé boca abajo desde el nacimiento en lugar de boca arriba? Eso se hacía en los EE.UU. desde siempre; ahora ponen a los bebés en posición dorsal o lateral para dormir, pero recomiendan ponerlos en posición ventral en cuanto se despiertan. El bebé no elige ni una ni otra posición cuando acaba de nacer. Por el contrario, una de sus capacidades vitales es poder adaptarse rápidamente a la que le *imponen*. Existen muchas otras posturas de inicio en diversas culturas, a las que los bebés se adaptan también perfectamente.

De manera que acogí la nueva moda sin reticencia y proseguí, como antes, con mis observaciones.

Con el tiempo, sin embargo, comencé a tener sospechas de que aparecían ciertos problemas en relación con la calidad de los movimientos de estos bebés. Aunque gozaban de libertad motriz de la misma manera que los otros, eran sin embargo, torpes, crispados, sus movimientos eran bruscos y entrecortados, escandidos, se caían con frecuencia y se lastimaban. Carecían de fluencia, armonía, comodidad y soltura, así como también de prudencia en el caso de nuevos movimientos. No impresionaban como niños que realmente hubieran aprovechado su libertad motriz. Mientras que otros bebés, del mismo jardín maternal, cuyos padres habían tenido la impresión que desde recién nacidos *se encontraban mejor boca arriba* y, por lo tanto, los criaron de ese modo, continuaron reproduciendo las ventajas que, me parecía, tenían su origen en la motricidad libre.

Esta experiencia —¡involuntaria!— me ha permitido comprender mejor, a través de numerosas y cotidianas comparaciones, la naturaleza misma del desarrollo de la motricidad en sus comienzos y, en particular, vislumbrar lo que podía ocurrir antes de que se delineara una cierta organización y luego, lo que ocurriría en el comienzo mismo de esa organización. En consecuencia, se trataba justamente del período en que el bebé colocado boca arriba o bien boca abajo no podía aún cambiar de postura por sí mismo.

Observaciones de bebés puestos en posición ventral

Voy a relatar, ante todo, algunas evidencias puntuales acumuladas a lo largo de los años.

La compostura y el aspecto del bebé criado boca abajo presentaban particularidades en ciertos puntos, debidas a esa posición.:

a) Los pies se veían, con frecuencia, en rotación externa o, a veces, interna. Esa condición persistía, en general, al menos hasta el momento de la marcha y, en ocasiones, aun más allá. Este fenómeno, por otra parte, había llamado la atención de numerosos ortopedistas.

b) Los hombros de los bebés parecían angostos, echados hacia delante, con los codos pegados al tronco. Esto se volvía verdaderamente impresionante cuando lograban las posturas sentada o de pie.

c) El cuello parecía corto y la cabeza entre los hombros tendía a inclinarse hacia atrás.

d) La cabeza presentaba, con frecuencia, achatamiento en las sienes. La región periorbitaria, sobre todo la base de la nariz, tenía una configuración característica que persistía durante un tiempo variable. A veces, podía reconocerse, aun hasta los 3 ó 4 años, que el niño, de recién nacido, había sido puesto en posición ventral.

Con respecto a los *movimientos* y las *posturas* ulteriores:

a) En posición ventral, el recién nacido se apoyaba sobre la cara, sobre la sien y, a menudo, sobre el ojo y la nariz, ocluyendo una de las narinas.

b) Cuando el bebé comenzaba a levantar la cabeza, el rostro se veía muy crispado y las cejas tironeadas por el esfuerzo. Como la cabeza pesa mucho, para levantarla, lo más impresionante era el acortamiento de los músculos dorsales en todos los sentidos. Con la nuca tensionada hacia atrás, la espalda aparecía encorvada (en opistótonos) y los brazos igualmente extendidos hacia atrás, junto

al tronco con los omóplatos que se aproximaban. Con frecuencia, las piernas, tensas, se levantaban en un extremo esfuerzo de crispación continuado en cascadas

c) A continuación, se organizaba una posición algo mejor cuando, al intentar levantar la cabeza, lograba ubicar por fin, las manos por delante de la línea de los hombros, sirviéndole, de este modo, como apoyo real. Sin embargo, a menudo perdía el equilibrio y basculaba hacia el costado.

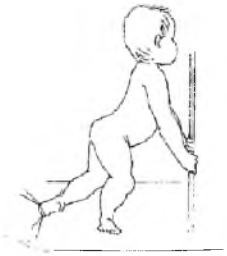
d) Algunos de estos bebés, al ser puestos boca arriba, se tensaban, reproduciendo el opistótonos, es decir, apoyándose sobre el occipucio y las nalgas y elevando la espalda en arco.

e) Más adelante asumían, a veces, una posición en cuadrupedia, apoyados sobre las manos y con los pies que aparecían enredados, trabados y apoyados de cualquier manera.

f) En posición sentada, aunque adoptada por ellos mismos, la espalda se veía plana y rígida o, a menudo, con una curvatura hacia delante, más acentuada en la región lumbar, con la cabeza hundida entre los hombros, bien tensionada hacia atrás hundida entre los hombros hacia delante. Durante un período de varias semanas, el equilibrio era precario, el menor gesto que intentaran los hacía tambalear.

Sin embargo, en cuanto los bebés llegaban a mantenerse sentados por sí mismos, permanecían en esa posición con frecuencia durante bastante tiempo, a pesar de la mala organización de la postura.

g) Para ponerse de pie, apoyaban los pies de cualquier manera, el primero, a menudo girado hacia fuera, el otro, llevado hacia delante como un peso muerto, aferrándose a los barrotes a cualquier altura mientras se impulsaban hacia arriba. Sus manos, sus dedos, no se adaptaban a la forma del objeto al que quería prenderse.



Durante un largo período, no lograban encontrar una buena bipedestación. Sus pies, completamente girados hacia fuera, soportaban el peso en el borde interno; el tronco rígido y demasiado arqueado (lordosis) y con la cabeza también tensionada hacia atrás. Estos niños se tambaleaban con frecuencia, caían contra los barrotes y algunos se lastimaban un poco la cara.

Muchísimos bebés siguieron siendo *torpes* durante largo tiempo, combinado, a menudo, con cierto atolondramiento, debido a una desigual distribución del tono. Caerse frecuentemente es un indicador de ello, incluso tiempo después de haber comenzado un nuevo movimiento o una nueva postura. Acodados lateralmente, se caían hacia atrás, o en cuadrupedia, se daban la nariz contra el piso; ya sentados o parados, se caían hacia atrás o hacia el costado, o al caminar, trastabillaban mucho y se lastimaban el mentón.

Observé que existían asimismo repercusiones sobre la actividad ulterior de las manos. En realidad, el bebé boca abajo sólo alcanzaba a ver el movimiento de sus manos cuando las deslizaba sobre el plano de la cuna. Más adelante, no llegaba a verlas moverse en el espacio, pues se apoyaban en ellas.

En consecuencia, los primeros gestos de estos bebés, durante largas semanas, para extender la mano hacia... sólo consistían en extender el brazo, a menudo incluso, cerca de la meta (como gesto que recuerda el de los gatos jugando con un objeto). La torpeza al tomar los juguetes persistía durante largo tiempo con una manipulación más pobre y tardía.

Los *pro* y los *contra*

Sin embargo, aquellos que pregonan colocar boca abajo a los recién nacidos han aportado argumentos muy interesantes. En primer lugar se pueden considerar aquellos que no conciernen, directamente, a la seguridad del bebé: 1) las ventaja de la posición ventral en desarrollo de los músculos dorsales; 2) nivel más alto de actividad del bebé; 3) el ritmo del desarrollo motor supuestamente más rápido [22].

Algunos argumentos aportados por los que sostienen la posición dorsal del recién nacido:

1) Las ventajas de la posición ventral en general parecieran indiscutibles [23]: boca abajo, el bebé fortificaría su espalda, entre otras cosas, antes de sentarse. De hecho conferir una gran importancia a la posición ventral aparece como un progreso respecto de *una práctica cotidiana*, en la que *se lo sienta tempranamente* después de haber pasado mucho el tiempo, aunque de espaldas, en realidad inmovilizado en su cuna o, como se usa últimamente, sentado a medias, inclinado en porta bebés: *bebesit*, *huevitos*, *cochecitos*, *hamacas, asientos que se balancean, din don...*

2) Por otra parte, los bebés puestos boca abajo parecieran más activos y, en este sentido, más tempranamente que los bebés puestos boca arriba. En efecto, un bebé en posición ventral haría el esfuerzo de elevar muy pronto la cabeza, se le caería y volvería a levantarla... lo cual resulta muy impresionante. En tanto que el otro se vería invariablemente de espaldas.

Sin embargo, los conocimientos y las posibilidades de comparación son más amplios hoy en día por la experiencia cotidiana de los bebés criados, en unos casos, boca arriba y, en otros, con la libertad motriz definida tal como se ha venido preconizando.

Los bebés *colocados de espaldas en las condiciones definidas para la libertad motriz* permanecen de boca arriba, pero siempre movién-

---

[22] Reisetbauer, E. y Czermak, H. "De la position du corps du nourrisson" [Acerca de la posición del cuerpo del lactante], *Le Pédiatre*, 1972, VIII, 40, 309-327.

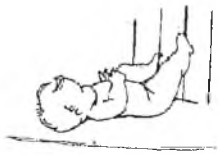
[23] Pikler, E. "Faut-il coucher le nouveau-né sur le dos ou sur le ventre?" [¿Se debe acostar al recién nacido boca arriba o boca abajo?], *La Médecine Infantile*, 88º année, 2º Février, 1981.

dose, antes de girar de costado por sí mismos, durante un período que varía de uno otro. Durante esta etapa, en un entorno adaptado, se muestran activos y juegan. No están en absoluto inactivos, *sino siempre haciendo algo*, cosas diferentes e importantes.

Miran, observan, giran la cabeza en todos los sentidos, aprenden la existencia y luego el uso de sus manos, registrándolas en sus detalles,

mueven los cuatro miembros en el espacio

y aprenden a apreciar y luego a controlar la fuerza de esos movimientos,



extienden las manos, levantan las piernas, conocen sus pies mientras los agarran

y los chupan. Comienzan también a tomar los objetos cercanos, uno por uno,

luego de a dos..., los manipulan largamente, atentamente,

girando la cabeza hasta 180º, el tronco se moviliza, se flexibiliza, es controlado a continuación con rapidez respecto de los movimientos de los miembros y de la cabeza. La musculatura abdominal tiene una intensa participación en todo esto. Estos bebés de espaldas despliegan en consecuencia, actividades diferentes de las de los bebés boca abajo, pero siempre realmente muy activos, de manera más rica y muy variada.

Más adelante van a ponerse boca abajo,

por sí mismos, sin ayuda del adulto, cada bebé a su tiempo. Pero todos, en estas condiciones, giran boca abajo en algún momento. Al comienzo poco, luego, cada vez con mayor frecuencia, los encontraremos en esa posición, en la que van adquiriendo cada vez más soltura mientras siguen jugando en ella.

Luego, aprenden a darse vuelta boca arriba.

Comienza aquí un período de gran actividad motriz:

ellos cambian con mayor o menor frecuencia, mantienen durante más o menos tiempo las posiciones ventral, dorsal y lateral, giran de una a otra y luego rolan para desplazarse.

A continuación aprenden a reptar boca abajo.

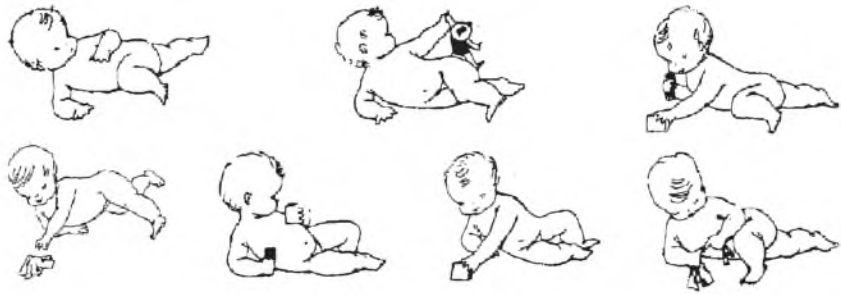
El período de predominio de la posición ventral dura varios meses, pero nunca es exclusiva por la variedad de las posturas y la gran movilidad a esta edad —entre los 5 y 10 meses—. Es así como adquieren y luego perfeccionan por sí mismos la posición ventral, no desde el nacimiento, cuando aún no disponen de los medios, sino en un período más avanzado de su estructuración. En ese momento, no sólo aprovechan las evidentes ventajas de esta posición sino que, por añadidura, ciertas organizaciones previamente puestas a punto en posición dorsal y una cierta **maduración,** parecen permitirles, en esta etapa, organizar mejor un mantenimiento flexible y dinámico de la cabeza, por una parte, y movimientos flexibles y dinámicos del tronco y de los miembros, por otra.

Se puede asimismo señalar que puede resultar también muy útil fortalecer los músculos abdominales cuando los niños permanecen acostados en posición dorsal, considerablemente activos.

En este contexto, que le permite más iniciativas a los bebés, los argumentos de los partidarios de la posición ventral desde el nacimiento, encuentran respuestas consistentes.

De esta manera, la investigación sobre la comparación entre los bebés puestos boca abajo y los puestos boca arriba, aunque todos libres de moverse en libertad, sugiere, por otra parte, otras reflexiones.

a) Pareciera, por ejemplo, que la posición dorsal, supina, de entrada, y respetada mientras el bebé no la cambie por sí mismo, en la que el peso de la cabeza, apoyada sobre la superficie, todavía no cuenta y, por lo tanto, no exige ningún esfuerzo de crispación para realizar la actividad espontánea característica de la edad (girar la cabeza en todos los sentidos, mover los miembros, mirar, ver, seguir con la vista, extender la mano, etcétera) permite el progresivo desarrollo de una organización tónica global del tronco, finamente modulada, y la coordinación de esta tonicidad con los movimientos de los miembros y de la cabeza. Esa organización parece desempeñar un importante papel en el mantenimiento o en la recuperación de los equilibrios ulteriores (ver capítulo sobre el equilibrio).



b) Siempre en supino, la libertad de gestos y de movimientos de los miembros, al principio impulsivos, se organizan luego cada vez más en el espacio, utilizando todas las posibilidades de las articulaciones. Pareciera ser más favorable a la integración fina de las sensibilidades, que desempeñan sin duda un importante papel en un uso ulterior más razonable de los miembros, que el observado en los bebés puestos en posición prona, es decir boca abajo, al nacer, tanto en las investigaciones sobre el equilibrio, como sobre la manipulación.

c) Durante el primer período en que el bebé está en posición dorsal, se va instalando la coordinación óculo-motora, para poder seguir con los ojos y luego controlar con la mirada los movimientos

de las manos. Esta coordinación es bastante más tardía en el caso de los bebés colocados boca abajo. Ahora bien, la adquisición activa y precoz de esta coordinación correspondería a un estadio real del desarrollo.

d) La posición prona o ventral precoz instaura mecanismos de crispación global de la musculatura dorsal. Estas crispaciones en bloque, no moduladas, se reactualizan durante la realización de muchos movimientos ulteriores, en particular, en las pérdidas de equilibrio. En esos casos el tronco necesariamente se rigidiza, reaccionando en bloque, sin flexibilidad. Esta puede ser una de las causas de las frecuentes caídas, a veces con consecuencias más o menos graves.

3) Otro argumento mencionado a favor de la posición ventral precoz se relaciona con el ritmo o aceleración del desarrollo.

Es un hecho, y las observaciones lo confirman: los bebés puestos en posición prona desde el nacimiento suelen acceder con mayor rapidez —¡en promedio!— a los diferentes estadios motores.

Lo que queda por saberse es si se trata de una ventaja real y en qué consiste [24]. Esta ventaja, ¿es lo suficientemente importante frente a una organización desfavorable de la motricidad y de la manipulación que parecen ser concomitantes con ella? ¿En qué sentido resulta interesante pararse 8 o 16 semanas antes si el precio es una enorme torpeza?

He dejado para el final el problema de la *seguridad del recién nacido*. En Francia, está comprobado en la actualidad que, desde que se ha prohibido la posición ventral en los recién nacidos, la muerte súbita ha disminuido alrededor de un 60%. En muchos países, no obstante, esto todavía no se tiene en cuenta.

En los EE.UU., existe una nueva tendencia que, a no dudarlo, va a atravesar el Atlántico, si no lo ha hecho ya: los pediatras preconizan poner a los bebés boca arriba para dormir y boca abajo en cuanto se despiertan. Por dos razones: la primera atañe a la importancia de la posición ventral en el transcurso del desarrollo (tema que ya ha sido argumentado con detalle); la segunda se relaciona con un novedoso informe: desde que se ha comenzado a re-

---

[24] Pikler, E. "Mouvements negligés" [Movimientos subestimados], artículo distribuido por APLF, nº 68.

comendar la posición dorsal, ellos han comprobado que a muchos bebés se les había deformado el cráneo al cabo de tres o cuatro meses.

Respecto de la primera razón, son válidas las mismas razones e inconvenientes referidos a la calidad ulterior de los movimientos ya vistos antes, pues se relacionan, esencialmente, con los momentos de vigilia del bebé, que es cuando está más activo. Tal vez las deformaciones del rostro sean menos pronunciadas...

Respecto de la segunda razón, está por publicarse una investigación llevada a cabo por la pediatra Ariane Cavalier en la que prueba que esa deformación no es verdaderamente pronunciada si la cabeza del bebé no se halla inmovilizada, *pasivizada* en la cuna y/o mediante asientos, butacas y otros porta-bebés. El bebé despierto y activo de espaldas, en las condiciones que Pikler preconiza desde un comienzo, se mueve mucho y, en particular, mueve la cabeza, girándola en todos los sentidos. De este modo, en lugar de acentuar una eventual ligera deformación debida a un lado preferencial para dormir, la empareja por medio de ese masaje continuo. Es en el bebé inmovilizado en el que esta deformación se acentúa. La única ventaja de ponerlo boca abajo en vez de confinarlo en una butaca es que, al menos, puede moverse, sin embargo, será menos eficaz en la solución de la sedicente deformación, que la posición dorsal, a la que deben sumarse los inconvenientes descriptos.

Diversidad de efecto y futuro

Querría agregar dos salvedades suplementarias en relación con la totalidad de los bebés que han sido puestos boca abajo y que, tal vez, todavía lo sigan siendo.

a) Se ha observado, entre un niño y otro, una gran diversidad en la aparición (o no) de los efectos descriptos, así como en la intensidad de sus manifestaciones. Algunos de esos efectos son a muy largo plazo [25].

---

[25] Franco, Ch. "Un nouveau syndrome pédiatrique: l'enfant qui a couché sur le ventre" [Un nuevo síndrome pediátrico: el bebé acostado boca abajo], *Rév. Hyg. Méd. Scol.*, 1980, XXXIII, 287-290.

Las causas de esta diversidad pueden ser múltiples: el grado de madurez del sistema nervioso al nacer, la calidad del tono de base, la elasticidad de los músculos, tendones y ligamentos, la mayor o menor plasticidad de los huesos, la mayor o menor movilidad del bebé desde un comienzo, o las características del entorno social y material. Deben existir, sin duda, otras. Es necesario hacer una mención particular al caso de los prematuros, que son particularmente vulnerables a la posición ventral precoz, en tanto que, a partir de la investigación realizada por Pikler, se sabe que cuando disponen de libertad motriz y se los coloca de entrada en posición dorsal, aun cuando se desarrollen con mayor lentitud, sus movimientos ulteriores serán tan armoniosos y seguros como los de los demás bebés.

b) Por otra parte, todos los bebés observados que en los inicios estaban en posición prona y que hemos visto crecer con toda la libertad y los medios para moverse ampliamente, han corregido, en forma más o menos rápida, los defectos mencionados, excepto uno de esos problemas: el modo de caer, desprotegiendo la cabeza y el rostro, el mentón en especial, por carecer de los reflejos adecuados. Es el fenómeno más reacio y el que persiste durante más tiempo.

Adaptación

Como resultado de las observaciones, traigo a colación un importante elemento que es posible generalizar en la práctica, respecto del comportamiento de los niños.

Suele suceder que se le proponga a un bebé cambiar sus costumbres respecto de su postura de base. Menciono los dos casos más frecuentes que ocurren en los jardines maternales: por ejemplo, cuando se le propone libertad motriz a un bebé al que se lo ha sentado con frecuencia antes de que lo hiciera por sí solo. El otro ejemplo es el del recién nacido acostado boca abajo. Es rarísimo que un bebé pueda aceptar, de entrada, que lo pongan boca arriba, ya sea en la cuna o en el espacio de juego.

Muchos bebés criados boca abajo, al colocarlos de espaldas, están incómodos, tienen miedo.

Es muy probable que, en posición ventral, ese bebé haya adopta-

do una postura de distensión adelantando los hombros y apoyando brazos y piernas sobre su cara anterior; además, con todo su peso *descargado* hacia adelante. El bebé ha adquirido, por lo tanto, una precisa percepción de los límites de su cuerpo boca abajo. Al estar boca arriba, ya no reconoce en absoluto esa percepción y, en consecuencia, no se siente seguro y está tenso. Se ha observado, incluso, al ponerlo en esa posición, la aparición del reflejo de Moro (el bebé extiende bruscamente los brazos) o que presentaba dificultades para dormir.

Entonces, con paciencia y si, por otra parte, el bebé se adaptaba bien (después de familiarizarse y establecer lazos de confianza con las personas y el lugar), se le podía permitir ir adquiriendo esa diferente percepción de su cuerpo, poniéndolo boca arriba durante lapsos muy breves al comienzo, para ir prolongándolos en forma gradual, en la medida en que el bebé lo aceptara, a su ritmo. Primero, le resultaba placentero mientras estaba despierto y luego, en pocos días, también lograba dormirse en esa posición.

Como las razones profundas y las sensaciones internas son siempre similares, se puede utilizar un procedimiento análogo para ayudar a un bebé respecto de otras adaptaciones. Por ejemplo, si a un bebé se lo ha sentado demasiado precozmente, se lo puede ayudar a que se encuentre cómodo acostado boca arriba.

Los bebés, tan difíciles de comprender...

Algunas personas, en una época, pensaban que el recién nacido *elige*, al comienzo, su posición preferida. En efecto, parece sentirse más incómodo o llora más en una posición que en otra. ¿Cuál? Había casi la misma cantidad de convencidos de que *sentían* al recién nacido incómodo boca arriba como lo contrario; y eran tantos los que *oían* llorar al bebé boca arriba como los que lo *oían* estando boca abajo. Eventualmente, para un mismo bebé...

Una pequeña historia:

Una joven madre esperaba a su primer hijo. Su hermana había criado al primero boca arriba —como se hacía normalmente en aquél momento— y luego al segundo boca abajo, como era el método mo-

derno un tiempo después. Encantada, animaba a su hermana a que hiciera lo mismo. Pero la joven se mostraba reticente y las discusiones eran interminables.

Sin embargo, cuando el bebé nació, ella *recibió* un apoyo inesperado. Fue el niño quien —decía la madre— rechazaba la posición ventral. Boca abajo, ¡el bebé lloraba! Así las discusiones con su hermana se terminaron sin más.

El bebé tenía dos semanas cuando la madre tuvo ocasión de relatarme esos incidentes. El niño, después de mamar, se encontraba junto a nosotras, en su cuna —obviamente, boca arriba—. Mientras hablábamos, él lloraba y lloraba... Para la mamá, no debía ser por causa de la posición dorsal.

Es posible. Pero es posible también que, al comienzo, tampoco fuera por causa de la posición ventral. Un bebé recién llegado al mundo enfrenta mil dificultades, mil contrariedades por los cambios acaecidos en su estado. El aire que debe respirar, la ropa más áspera que el líquido amniótico, el frío, la luz... Es el precio del progreso. Del mismo modo como debe adaptarse a cualquier posición que se le imponga, en la medida en que cada una es necesariamente diferente de aquella a la que se había acostumbrado. Es un período de múltiples adaptaciones, más o menos difíciles. Y así como poder mamar parece formar parte de sus necesidades fundamentales, no pareciera que al nacer, una de las posiciones sea parte, más que otras, de sus *necesidades expresables*.

Sin embargo, es la serie de acontecimientos, la adecuación o inadecuación de sus movimientos, desde que nace y de allí en más, a una vida activa, lo que sugiere una elección. Parece, según lo que se acaba de desarrollar, que es inadecuado imponerle la posición ventral al comienzo de la vida. Es mejor extenderlo boca arriba y dejarle desarrollar una motricidad libre, comenzando por poder girar la cabeza en todos los sentidos, mover los miembros en el espacio y luego girar boca abajo por sí mismo, en el momento que corresponda.

7

ALGUNOS ELEMENTOS ESPECÍFICOS DE LAS PRIMERAS SEMANAS DE VIDA

I. El reflejo de Moro

El reflejo de MORO [26], su descripción

Consiste en una brusca proyección lateral de ambos brazos o de uno solo, con los dedos separados o en *garra*. A menudo al mismo tiempo las piernas se extienden bruscamente en el aire. Cuando el reflejo es *completo*, la separación de los brazos en cruz es seguida por su cierre hacia el pecho del bebé; casi siempre se acompaña de gritos.

¿Por qué acordarle semejante importancia al reflejo de Moro?

Por una parte, a causa del lugar que ocupa y de *su papel* ***de índice*** *de inseguridad postural*, entre las manifestaciones motrices de las primeras semanas de vida del niño. Por otra parte, y según mi hipótesis, *por su papel* ***organizador*** *en la regulación tónica del tronco durante los movimientos libres* ***a la Pikler*** *ulteriores;* y, en tercer lugar, no por su desaparición con el tiempo, sino por su evolución hacia la ***integración*** en la creciente complejidad de la motricidad *voluntaria* ***(o piramidal)*** [27].

I/1. Este reflejo (o automatismo) considerado arcaico (o primario), forma parte de las *reacciones globales* a ciertos estímulos, que están organizadas ya desde antes del nacimiento. Algunas veces parece ser *provocado por algunos quebrantamientos de la estabilidad:*

— ya sea que provengan de *causas exteriores*, como la que se debe a una prenda quitada con brusquedad, lo que provoca que, al no retener la cabeza, ésta caiga hacia atrás o, al no poder sostenerla y

---

[26] Saint-Anne Dargassies, S. *Le développement neurologique du nouveau-né à terme et prematuré* [El desarrollo neurológico de los recién nacidos a término y prematuro], Ed. Masson, 1974.

[27] Wallon, H. *Les origines du caractère chez l'enfant*, París, P.U.F., 1934, versión en castellano, *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad* (trad. M. Arruñada), Buenos Aires, Nueva Visión, 1979.

al girar demasiado rápido, se genere un cambio *de altura* también muy brusco, cuando se alza o se baja al bebé;

— ya sea que provengan *de movimientos de angustia del bebé mismo*: angustia por la pérdida de envoltura al ser desnudado; angustia por la pérdida de la sensación de *solidaridad* existente entre las articulaciones de los miembros y el tronco; angustia debida al efecto de desestabilización provocado por un reflejo de Moro anterior, que no encuentra aquí un apoyo de reaseguramiento.

Según algunos autores, el reflejo de Moro tiene como origen una sensibilidad propioceptiva de los músculos profundos de la nuca (brusco cambio de ángulo de la cabeza respecto del tronco), o/y una sensibilidad laberíntica (que parece probar su aparición cuando el bebé es bajado o levantado demasiado rápido).

Para Imre Hermann se trata de un reflejo de aferramiento por el cual el bebé mono se pega al cuerpo de su madre y que los humanos han heredado filogenéticamente.

En el desarrollo de la motricidad humana, como ya no hay modo de aferrarse, creo que este reflejo desempeña el papel de *búsqueda de un apoyo confiable*. Esto parece evidente en lo que respecta a alzar o bajar bruscamente al bebé en muchas de nuestras observaciones donde se percibe una falta de sostén o un sostén inadecuado del bebé. Sobre una superficie firme, es más complejo. Creo que un bebé muy pequeño carece de sensación de solidaridad de sus articulaciones con el tronco, de sensación de unidad corporal, ya que el nivel completamente inmaduro de su sensoriomotricidad no le provee ningún reaseguro. De allí esa angustia que se suele llamar *angustia de fragmentación, en cuanto se lo desnuda y sus miembros no encuentran una sensación de límite, de apoyo.*

La angustia subyacente cuando aparece el reflejo de Moro, más intensa cuanto más pequeño es el bebé, parece evidente. Ese bebé no dispone de *ningún otro recurso motor organizado* para limitar sus efectos, más que el aferramiento. Pues bien, esta acción, en un bebé tan pequeño, se encuentra también en estadio reflejo. Eso significa que el niño no puede buscar, a sabiendas, a qué aferrarse. Sólo se aferrará eficazmente si el reflejo es provocado tocando la palma de su mano. Todo esto subraya *el papel primordial del adulto en la prevención de su aparición o en la atenuación de sus efectos* si, de todos modos, aparece.

El hecho de que el adulto conozca las causas y efectos del reflejo de Moro y pueda reconocerlo a través de numerosas observaciones, le permitirá, en cada caso, buscar cómo precaverse.

Por ejemplo, desvestirlo con suavidad, sin desestabilizarlo; taparlo de algún modo cuando se la ha desvestido; emplear movimientos lentos durante los cuidados; al levantarlo o al bajarlo, tratar de que los cambios de altura también sean lentos. Cuando se alza al bebé, se lo lleva o se lo apoya (en posición horizontal o apenas oblicua), es muy importante buscar la mejor manera de asegurar, en el brazo del adulto, un sostén solidario de la cabeza y de las articulaciones del hombro.

En la bañera, en el agua, al sostener con mano firme (con la izquierda, si uno es diestro), sujetándola bien, la parte más alta del brazo contralateral del bebé (izquierda, en este caso), colocando el brazo del adulto bajo su nuca y sus hombros se asegura la solidaridad de la cabeza con el tronco, así como el sólido vínculo de una de las articulaciones (la contralateral) del brazo con el hombro, mientras el otro hombro está apoyado en el brazo. Durante el baño, *el bebé se siente seguro*, si sus codos, brazos y manos no se extienden hacia atrás, no buscan apoyos suplementarios. Es una indicación interesante, en la medida en que ciertos bebés prefieren tocar el fondo con las nalgas, en tanto que, para otros, resulta más placentero flotar en el agua más profunda.

Cuando, sobre el cambiador o en la bañera, el bebé se aferra con ambas manos a los dedos que el adulto le ofrece (es lo que hacía un padre que, de este modo, participaba del placer del baño de su hijo), el reflejo de aferramiento crea un tono que engloba los brazos y los hombros, dándole al bebé la sensación de que están conjuntamente sostenidos, tal vez en mayor medida que la ropa que lo envuelve. En estas condiciones, el reflejo de Moro no aparece.

En general, si aparece este reflejo (cosa que puede suceder), se lo puede paliar impidiendo que se repitan las sacudidas, ofreciéndole la *envoltura* que necesita. La angustia del bebé será de corta duración y, sobre todo, no se amplificará por la repetición de los estremecimientos que se autoreproducen.

Querría relatarles el caso de un bebé que tenía pocos días de vida cuando yo lo conocí. Era muy flaquito y muy *largo*. Su sistema nervioso me parecía particularmente inmaduro. Con el equipo de tra-

bajo pudimos observar que, a pesar de que su ropa era idéntica a la de los otros, al tener más movimientos incontrolados que los demás, solía ser víctima del reflejo de Moro, sobre todo en el cambiador, pero también en su cuna. Lo que su auxiliar le propuso, colocándolo en forma constante en un gran almohadón de plumas (incluso sobre el cambiador), tenía un efecto análogo al relax (sin proponer una situación inútil en posición oblicua): darle una envoltura sensible y tranquilizadora, en particular a nivel de los hombros, en la que sus persistentes movimientos se absorbieran. Podía, así, encontrar un poco de descanso. Con la maduración del sistema nervioso, al cabo de algunas semanas, pudo desarrollar su actividad como los demás.

Según la situación y, más aún, según la edad del bebé, con frecuencia, los reflejos de Moro dejan de ser *completos,*(porque desde el inicio no siempre son completos y a medida que el niño madura aparecen de manera cada vez más parciales) La reacción puede ser unilateral, las piernas pueden no participar y el reflejo se expresa progresivamente menos. Lo he observado más durante el baño que en otras situaciones. A veces, su aparición es causada por el niño mismo, ante sus propias tentativas de moverse.

I/2. Según la hipótesis mencionada más arriba, si el bebé se encuentra en condiciones adecuadas para poder producir por sí mismo todos los movimientos que generan los comportamientos específicos a su edad (a partir de los 2 o 3 meses aproximadamente), el reflejo de Moro —bajo formas más atenuadas y, al parecer, sin provocar ya angustia, ni una repetición *automática*— participa en las primeras organizaciones tónicas de los movimientos voluntarios.

En condiciones de motricidad libre, sobre suelo firme, cuando el bebé activo está aún en posición dorsal, este reflejo aparece durante ciertos momentos de experimentación motriz. Aparece con tanta mayor frecuencia cuanto más móvil es el niño y con una frecuencia que decrece con el tiempo. Su papel, positivo en este caso, parece estar vinculado *al* ***aprendizaje*** *del bebé en relación con las fuerzas físicas que debe tener en cuenta en sus movimientos,* en particular, el funcionamiento tónico del tronco con respecto a los movimientos de sus miembros, en primer lugar, y de la utilización que podrá hacer de ese funcionamiento tónico más tarde, según el objetivo perseguido, el objetivo que él se proponga.

De acuerdo a la observación, el niño, serio y visiblemente atento a sus propias sensaciones, mueve brazos y piernas voluntariamente. Gracias a la progresiva maduración de su sistema nervioso, con la edad, los movimientos se van haciendo cada vez más ordenados. Pues bien, en un momento dado, aparece un reflejo de Moro que *lo sorprende*, pero que no parece angustiarlo, como al comienzo. El reflejo puede ser más o menos intenso. El bebé *lanza* sus brazos separados, que se pegan al suelo, sus pies también tocan el suelo. Parece encontrar así *el apoyo más amplio y sólido posible* que *le permite inmovilizarse* (que es lo que, a causa de su inmadurez para ello, no podía hacer con anterioridad) y *encontrar, de este modo, una sensación de seguridad*. A continuación, el niño recomienza.

Me parece que lo que sucede es que, durante el ejercicio, en un momento dado, sobreviene una sacudida del tronco en relación con la cabeza que es *inesperada, no prevista;* esa sacudida reaviva la sensibilidad profunda del cuello que provoca el reflejo de Moro. Como el funcionamiento motor del bebé está bastante más avanzado en maduración, ya puede conservar las huellas, evaluar las consecuencias y refinar sus coordinaciones, es decir realizar un aprendizaje.

La *fuerza* puesta de manifiesto por la experimentación es la *acción-reacción entre los movimientos de brazos-piernas y el tronco.* Los miembros son lanzados con fuerza y luego frenados. La energía acumulada se transmite al tronco inmóvil. Al detenerse los movimientos de los miembros, si el tronco está distendido, no pasa nada, la energía de la inercia es absorbida por los músculos. Si está tenso, se produce una sacudida o un comienzo del mismo proceso.

Con el desarrollo, el bebé va *queriendo* hacer cada vez más y, con el aprendizaje, va *pudiendo* hacer cada vez más lo que quiere. Si el niño quiere permanecer tranquilamente de espaldas, debe lograr, en consecuencia, que su tronco esté relajado. Por el contrario, si el tronco está tónico, la inercia provoca su puesta en movimiento. Ese movimiento puede continuar siempre de espaldas, pero ya no provoca un reflejo de Moro al ser previsto, porque el tono del cuello está preparado para el hecho. O tal vez ese movimiento pueda ser el comienzo de un giro que el bebé querrá lograr en un momento dado de su desarrollo. Si la dirección del lanzamiento del brazo o de la pierna es perpendicular y contra lateral al tronco, la inercia arrastrará al tronco a ese giro.

Considero que la posibilidad de aprender y luego de experimentar de esta manera el funcionamiento tónico del tronco contribuye, entre otros factores, a la fluidez y a la buena coordinación ulterior de los movimientos del bebé.

I/3. Este reflejo no desaparece. Es verdad que, al cabo de un cierto tiempo, ya no es posible obtenerlo, provocarlo. Esto es porque sistemas más complejos de organización lo han integrado (H. Wallon). La prueba de que no se trata de una desaparición es que puede reaparecer más tarde (incluso en el adulto) en casos extremos de sensación de pérdida de apoyo (como, por ejemplo, en un ascensor que no se detiene cuando uno espera que lo haga).

II. La verticalización precoz

Otro problema a debatir el de la verticalización precoz de los bebés. Al comienzo, se trata del modo de llevarlos y, más tarde, de las variadas y diversas formas de sentarlos y pararlos.

La verticalidad —en general— está ligada a la gravedad, a la fuerza de gravitación, la que la tierra ejerce, atrayendo, sobre todo a lo que constituye materia. La vida se las ha arreglado, aquí y allí, para encontrar ajustes, acomodaciones. Los árboles crecen derecho hacia el cielo y algunos poseen ramas que se extienden 10 metros en forma horizontal sin romperse; los animales cuadrúpedos están cómodos con su tronco que, sin embargo, es bastante pesado... ¡y los pájaros han encontrado el modo de volar!

El hombre, igualmente, ha encontrado su manera de adaptarse, único modo de convertirse en bípedo elaborando sistemas sinérgicos de coordinación muscular, sistemas tónicos, para asegurar esa verticalidad. Es decir, el alejamiento a una altura cada vez mayor de las partes de su cuerpo con respecto al apoyo sobre la tierra, manteniendo, al mismo tiempo, la distancia necesaria entre las vértebras y el control del equilibrio, tanto en reposo como en movimiento.

Filogenéticamente (en la serie de los seres vivos), ha ido elaborando esas sinergias a lo largo de milenios.

II/1. *Ontogenéticamente* (en el desarrollo de cada individuo), para

que ese sistema que le permite mantenerse vertical, sea confiable, dúctil y eficaz, el niño necesita un tiempo para recorrer el camino de la maduración, a través de otros sistemas sinérgicos de coordinación del tono y del movimiento, para llegar a los previstos a tal efecto.

En nuestra cultura, la atención está centrada en el tono del tronco, que pareciera ser lo más importante, lo que determinaría el desarrollo motor. Esa es la razón de por qué se les imponen a los bebés ejercicios cada vez más precoces para reforzarlo. Sin embargo, en realidad, un bebé no funciona como las piezas de un rompecabezas que han de ensamblarse más adelante, sino por movimientos que implican coordinaciones globales de todo el cuerpo, resultantes de una motivación, tanto en lo que concierne al tono como a los movimientos (Wallon). *Esto significa que el tono de adaptación a la gravedad, fundamentalmente dependiente, por otra parte, de la sensibilidad laberíntica a todo lo largo del desarrollo, procede por coordinaciones globales, tomando en cuenta todas las partes del cuerpo al mismo tiempo y donde todo participa, simultáneamente, en el mantenimiento de cualquier postura intermedia y, más tarde, de una verdadera verticalidad.*

Pikler nos ha mostrado que cada niño recorre este camino, un camino basado en la progresiva maduración de estadios sucesivos. Cada uno de los estadios dispone de su propio sistema sinérgico de coordinación global del tono y de los movimientos de todo el cuerpo. Esta coordinación, relativa, entre otras cosas, a la gravedad, hace que los movimientos sean confiables, ágiles y eficaces, en una actividad global característica de ese estadio.

Resulta claro, entonces, que colocar a un bebé en posturas que aún no ha buscado por sí mismo, es privarlo de ese don de la naturaleza constituido, en cada estadio, por ese sistema sinérgico de coordinación confiable, ágil y eficaz.

II/2. También un problema de salud se plantea respecto de la verticalización precoz.

La columna vertebral está compuesta por vértebras que no se tocan en forma directa: las separa una membrana por donde circula el líquido raquídeo que aporta el *alimento*, en particular a esta edad, de la materia de construcción de las vértebras en desarrollo. Cuan-

do el bebé está acostado boca arriba, este aporte es máximo porque el acceso del líquido a las vértebras está asegurado al máximo.

Cuando se verticaliza a los bebés en forma muy temprana, el tono de los músculos y el sistema de coordinación tónica del tronco está, por definición, *aún inmaduro para mantener la distancia necesaria entre las vértebras*. Por ese motivo su nutrición es muy defectuosa. Esta es, eventualmente, la causa de calcificaciones prematuras.

Así, cualquier práctica favorecedora del apilamiento de las vértebras (por mínimo que éste sea) como, por ejemplo, el apoyo del bebé que obliga a las nalgas a soportar su peso, perjudica el desarrollo armonioso de la columna vertebral.

a) Este es uno de los inconvenientes de los asientos para bebés.

b) Llevar al bebé en brazos en forma vertical comporta, a menudo, ese soporte por parte de las nalgas. Diferente es el caso de sujetarlo verticalmente pegado a nosotros, y sosteniendo todo su cuerpo y, sobre todo, su cabeza, durante los pocos instantes del *provechito*.

c) El porta bebés *canguro* o *mochila* combina este inconveniente, ya de por sí grave, con una columna vertebral, no sólo encogida, sino también torcida, curvada tanto en sentido lateral como frontal, a lo que se suman compresiones suplementarias locales a los bordes vertebrales. Por otra parte, hasta los porta bebés más sofisticados, que tratan de atenuar la gravedad del bamboleo de la cabeza hacia atrás —lo que provoca que, en consecuencia, cada paso de la persona que lleva al bebé desencadene micro golpes—, no pueden impedir este efecto en sentido lateral, salvo que el bebé esté completamente apretujado contra el cuerpo de quien lo lleva.

d) En los bebés un poco mayores, directamente sentados en los brazos del adulto se puede observar un sostén crispado de la espalda y de los hombros, con los codos apretados contra el tronco por una parte, como para asegurar su propio sostén y, por otra, tensionados hacia atrás, tal vez buscando un apoyo, como si el niño tuviera la sensación de caerse hacia atrás. Este sostén crispado de los hombros puede volver a verse —de hecho, suele volver a verse— en la posición sentada ya adquirida, impidiendo su soltura.

e) El andador tiene el inconveniente del soporte del peso en las nalgas, además de otros inconvenientes mayores, como caídas graves, por lo que ya ha sido prohibido en varios países; el *yupala o dindon* (asiento con resorte que se cuelga del techo) le agrega el de

los golpes a nivel de las vértebras, así como una sobreestimulación del laberinto.

III. La confortabilidad corporal

Este es, tal vez, el espacio para otra reflexión, la que concierne a una cierta actitud cultural, respecto de *la soltura corporal de los niños,* que no ha entrado, todavía, en la lista de las preocupaciones, pero como otras ideas nuevas sí han tenido acceso, soy optimista. Los adultos, son cada vez más conscientes de que el propio bienestar puede incluir como un elemento más, entre otros, una cierta comodidad en las posturas. Esta comodidad no debe ser comprendida únicamente en reposo, como se tiende a hacer con frecuencia, sino que se relaciona igualmente con las condiciones óptimas en que se realizan las actividades, para que los actos puedan ser confiables, ágiles y eficaces.

En consecuencia, ya llegará el tiempo, en que el *bien-estar* del niño se vincule también con el *estar-bien* en su cuerpo.

Aunque muchas madres fundamentalmente empáticas con sus hijos reaccionan a los reflejos de Moro, dándose cuenta del *malestar* de los niños. ¿Cuál es el motivo de que no perciban en repetidas ocasiones, la incomodidad de la posición de la cabeza cuando se sostiene un bebé en brazos? Según creo, es la imagen cultural que se tiene de los bebés. Del mismo modo, algunas madres experimentan el malestar de los bebés cuando se los sienta inadecuadamente. Sin embargo, lo hacen: pues lo que le sugiere el médico, la televisión, las propagandas, *lo que conviene hacerle hacer, supera en importancia el malestar de ese estar-mal.* Se trata de otra imagen cultural, esta vez, la idea recientemente difundida acerca de las virtudes de la verticalización precoz y, naturalmente y ante todo, el mito de la posición sentada lo antes posible.

En este sentido, se pueden mencionar los asientos o sillitas para bebés, que parecieran ofrecer un máximo de bienestar, de comodidad y de descanso. Sin embargo, presentan algunas desventajas.

El bebé que está despierto y en condiciones adecuadas, alterna entre el movimiento permanente y la atención, dos de los factores esenciales de sus progresos. Pues bien, en la sillita, no puede moverse, no puede desplegar todas sus articulaciones, experimentar

toda su sensorialidad y todos los efectos de sus propios movimientos. El bebé que está dormido y sobre un colchón horizontal, tiene la oportunidad de que su cuerpo encuentre la mayor superficie posible para distenderse por completo (espalda, brazos abiertos...) y puede *tomar posesión de su espalda como primer apoyo confiable de sus equilibrios*. Visto desde este ángulo, la sillita lo *vuelve pasivo*.

Por otra parte, no lejos de la anterior reflexión, la imagen cultural del bebé es también la de un ser pasivo, que está esperando crecer y, desde esta óptica, para su *comodidad*, siempre en reposo, más vale que pase su tiempo de pasividad en el capullo de su sillita, esperando que alguien venga a *despertarlo*.

Acaba de finalizar una investigación de la Dra. Ariane Cavalier y colaboradores, motivada por una nueva inquietud con respecto al achatamiento cefálico de los bebés, desde que se los acuesta boca arriba. En ella se demuestra que la causa del problema es la inmovilización de los bebés en esos instrumentos de contención. Cuando los niños pueden beneficiarse con las condiciones *Pikler* desde las primeras semanas de vida, a fuerza de moverse de espaldas, eliminan o evitan que aparezca ese inconveniente.

IV. Los estiramientos

En las primeras semanas del bebé se observa un comportamiento motor frecuente que nunca llega a desaparecer del todo, ni siquiera del repertorio de comportamientos adultos: los estiramientos.

Los estiramientos (alargamiento y/o acortamiento simultáneo de grupos musculares, combinados, a menudo, con bostezos) sirven, incluso a los adultos, para regular el tono (con frecuencia, después de dormir) y experimentar las sensibilidades de las articulaciones, así como el placer que las acompaña.

Para el bebé, en particular durante las primeras semanas, los estiramientos parecen tener una gran importancia. Esto es lo que sugiere su gran frecuencia de aparición, que es posible observar en los bebés que duermen boca arriba y sobre un colchón firme. Estos estiramientos aparecen en un estado intermedio entre sueño y vigilia, y luego el bebé vuelve a dormirse completamente.

Generalmente a las 2 semanas de vida, se constata que los mo-

vimientos del bebé despierto parecen desordenados, sin un nexo global, salvo algún automatismo. Esto es producto de cierta inmadurez del sistema nervioso central. Pues bien, los estiramientos toman en cuenta a todo el cuerpo, y parecen armonizar sus diferentes partes en un conjunto coherente. Parecen constituir y luego reorganizar una especie de envoltura tónica global, reajustan las posiciones de las articulaciones y reorganizan las posturas. Es por esta razón que infiero que el centro nervioso de la coordinación tónica global del cuerpo ya está maduro poco después del nacimiento, antes que los centros de la motricidad voluntaria.

Pikler, después de haber descripto y explicado largamente cuáles son, según ella, las conductas más adecuadas para asegurar el bienestar de los bebés, dice en su libro *¿Qué sabe hacer su bebé?*, que aun cuando la madre no haga *exactamente lo que hace falta* o lo que ***es bueno****... ese bebé es* ***su*** *bebé y es con ella con quien él establece sus vínculos... Ambos se van habituando uno al otro, se van conociendo, adaptándose mutuamente... Con esa experiencia, el bebé amará más esa mano familiar, la mano de su madre que cualquier otra mano desconocida, quizás incluso más suave o más cerca del toque 'justo' pero, aun así, desconocida, una mano no familiar...*

En razón de que se intenta enriquecer los conocimientos, propongo entonces analizar ciertos fenómenos del comportamiento motor que muestran los bebés, y también sus causas. Algunos comportamientos pueden calificarse como *positivos* y otros como *negativos*, en relación con las vivencias corporales del bebé. Su identificación, su reconocimiento y la manera en que son captados y tratados por los distintos equipos permiten llamar la atención y agudizar la reflexión en los grupos con los que se comparten criterios y saberes.

8

EN TORNO A LOS MOVIMIENTOS DE NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS QUE, SEGÚN LOS ADULTOS, *ASUMEN DEMASIADOS RIESGOS*

Es absolutamente obvio que el desarrollo de los movimientos no se detiene a partir de la adquisición de la marcha. Igualmente, al

observar a niños mayores en acción, uno puede percibir en ellos una gran necesidad de moverse por placer, pero también para equilibrar fisiológicamente los momentos de atención y de calma.

A medida que crece el niño querrá afrontar nuevos desafíos, con los mismos esfuerzos y el espíritu de investigación, con el mismo goce y la misma alegría, si el adulto le garantiza las condiciones adecuadas para ello. Correr, saltar, trepar y volver a bajar, altura y profundidad. Más tarde, los patines, la bicicleta, etcétera, serán asumidos con un sentimiento de seguridad y de confianza en sí mismos y adquiridos en forma progresiva y paciente. Y, por supuesto, con más seguridad, aplomo y placer ya que el niño es libre de elegir su momento, es libre de tomarse el tiempo necesario. Ese es el precio de la prudencia, del placer y de la confianza en sí mismo.

Existe un problema central en esta cuestión: el niño, al jugar o al experimentar su entorno, ¿se está poniendo en peligro?

Y si la respuesta es afirmativa, ¿lo hace en forma deliberada? ¿O no? ¿Lo hace sabiendo que estará en peligro? ¿O ignora que lo que está haciendo representa un peligro?

¿Y qué tipo de peligro? ¿Qué es lo peligroso? ¿Todos los peligros son iguales para todo el mundo? (Esta reflexión tiene puntos comunes con aquélla que se ha trabajado en otro capítulo, acerca de las dificultades con las que se enfrenta o no, un bebé.)

La expresión *asumir riesgos* significa, en realidad, que uno sabe, que evalúa el peligro, que lo compara con sus propias capacidades y recursos y, si uno ha llegado a la conclusión de que está a la altura de las circunstancias (es decir, si los propios recursos lo están), se aplica con tesón para poder mantener el control de la situación. Asumir *demasiados riesgos* significaría que no se ha evaluado con precisión los recursos de que se dispone para protegerse del peligro.

Cuando un niño enfrenta una situación que le parece difícil —es decir, si **conscientemente dispone de los medios para darse cuenta** de que es difícil— toma sus precauciones. Puede decidir no actuar. Pero, si ha decidido hacerlo, estará atento, será prudente, se manejará lo más lentamente posible y se detendrá en el límite, justo en el punto más allá del cual considere que no alcanzaría a controlar la dificultad. Esta es la situación ideal y es lo que deberían poder hacer todos los niños.

¿Por qué no todos lo hacen?

Lo que puede haber ocurrido en el pasado

Querría, en una primera instancia, distinguir entre dos categorías de niños.

Por una parte, están aquellos que han sido criados con suficiente **autonomía en sus actividades**, bien meditada desde el comienzo (desde el nacimiento), que conlleva como factor fundamental el desarrollo psicomotor fisiológico o *en libertad*. Todas las posturas, todos los movimientos —aquellos, nuevos, a ser descubiertos y experimentados o aquellos ya conocidos, que se ejercitan y utilizan en lo cotidiano— fueron producto exclusivo de **la iniciativa del niño.**

Y por otra parte, están aquellos, que han sido y/o son **poco autónomos o no lo son en absoluto** en el desarrollo y uso cotidiano de sus capacidades e incapacidades posturales y en los aprendizajes y experimentaciones de su cuerpo en movimiento: es el adulto quien decide —en mayor o menor medida— lo que deben hacer, cuándo y cómo.

Hablaremos, en primer lugar, de los **niños *autónomos***.

Una de las características fundamentales del uso cotidiano de la libertad motriz es la capacidad del niño, durante su actividad de juego, de *no ponerse en peligro en relación con su nivel de desarrollo*. La prueba tangible de ello se encuentra en la serena armonía y fluidez del desenvolvimiento de sus movimientos.

Mientras está despierto, se está moviendo casi todo el tiempo. Pero cuando está investigando una situación o un movimiento, poco asimilados, o que no lo están en absoluto, uno percibe su prudencia, su concentrada atención, su lentitud, sus precauciones para progresar por medio de posturas adaptadas. Las tentativas para dar los primeros pasos en un niño autónomo ilustran perfectamente este fenómeno.

Otra de las características básicas de este desarrollo autónomo es que tampoco el adulto coloca al niño en situación de peligro. Entendámonos bien: *situación de peligro en relación con su nivel de desarrollo*, es decir, el peligro de no controlar una postura aún no adquirida.

De esta manera, un bebé autónomo, mientras no sepa todavía sentarse —y, con más razón aún, mientras no pueda mantenerse sentado solo, puesto que nadie lo ha colocado en tal posición— nunca

se sentará mientras está jugando. Y, cuando intente sentarse, llegado el momento, del mismo modo estará preparado para volver hacia atrás con un movimiento armonioso, hacia posturas asimiladas con anterioridad.

Pues bien, incluso después de la marcha, en el caso de un desarrollo en continuidad con esa libertad basada siempre en la iniciativa del niño, no hay, para éste, ruptura *en la necesidad, en la exigencia de una sensación de seguridad postural*, es decir, en la necesidad de sentirse seguro, tanto en las posturas que adopta, como en los movimientos que emprende durante el juego. Esto queda claro porque su despliegue sigue siendo armonioso. Ni abandona tampoco la prudencia, ni las precauciones ante cualquier novedad. La complejidad de las posturas y movimientos buscados van evolucionando al mismo tiempo que la de los recursos que los hacen accesibles.

La situación es algo más complicada cuando el niño, en sus etapas más tempranas, ha sido criado en las condiciones habituales, colocado boca abajo demasiado pronto, ha sido sentado, parado y ha permanecido, más o menos a menudo, durante un tiempo relativamente prolongado, en su cuna o en un *babysit*, en un porta bebés, en una sillita, o en un corralito pequeño.

Por una parte, no ha tenido más remedio que ser menos activo que un bebé *libre*. Por otra, en las posturas impuestas en las que se lo ha colocado, a la irrupción de reflejos de autoprotección, inadecuados más adelante, se le sumaba la inevitabilidad de crisparse durante largo tiempo para poder sostenerse. En efecto, *cualquier postura que el bebé no haya adquirido por sus propios intentos, experimentaciones y ejercitaciones —lo que supera, en consecuencia, su nivel de maduración global—, lo pone en peligro de perder el equilibrio y de caerse o, al menos, lo coloca en situación de temer esos peligros*, pues carece aún del uso del correspondiente sistema sinérgico de coordinaciones. Efectivamente, es la maduración de este complejo sistema de tonos y movimientos que, al presidir el desarrollo motor en libertad (fisiológico, según Pikler), permite que el bebé se adueñe de sus posturas y movimientos, con comodidad y aplomo, sintiéndose seguro de no perder el equilibrio. Si el adulto lo pone en una situación todavía no aprendida, el niño carece de medios para organizar, de manera adecuada, la dinámica de la postura o, eventualmente, para organizar de manera adecuada su caída.

Esto reduce en forma crítica la agudeza para percibir las reacciones de su propio cuerpo. Así, el bebé se conoce *menos bien*, no conoce sus propias capacidades y límites o sólo los conoce en pequeña medida y no ha adquirido el hábito de estar atento a su propia seguridad. No se trata de la ausencia de una atención consciente, voluntaria, sino, en realidad, de un impedimento para escuchar los *mensajes* provenientes de sus sensibilidades, y por consiguiente lo que sigue es la ineptitud para actuar en consecuencia.

Además, mientras el otro bebé aprendía el espacio a través de sus movimientos de desplazamiento armonioso (rolando, reptando, etc.), éste se veía más o menos impedido de hacerlo, o estaba sometido a otros aprendizajes de desastrosas consecuencias como, por ejemplo, a caminar dentro de un andador.

Existe, no obstante, una plasticidad, una gran capacidad de recuperación con respecto a esa sensibilidad a las sensaciones musculares, tendinosas, articulares, vestibulares o táctiles que gobiernan, entre otras cosas, las buenas coordinaciones de los movimientos. La mayoría de los niños, después de haber sido torpes durante un tiempo más o menos prolongado (esto depende de un gran número de factores), si encuentran suficientes ocasiones para moverse y si se los deja libres en un ámbito bien organizado —lo que les ocurre con frecuencia, en la vida cotidiana, a los niños que ya caminan— se vuelven prudentes, atentos a sus propias sensaciones y toman precauciones. Si tienen la posibilidad de moverse mucho, en condiciones variadas y según sus intereses también en ellos se podrá confiar.

Asumir riesgos, es decir, buscar lo nuevo

Antes de ir más lejos, señalo que, como puede sucederles a todos los niños, por razones psicológicas o según su estado emocional, tanto los niños autónomos como los menos autónomos, pueden ponerse en peligro en forma deliberada. Puede ser por despecho, por querer llamar la atención del adulto, o también por depresión, lo que ocasiona desatención y un descenso del tono. Otro niño puede querer reproducir y, por lo tanto, prever una situación en la que en otro momento se vio sorprendido, etcétera. Una vez que se ha identificado la causa, la primera obligación del adulto es, naturalmente, im-

pedir que el niño se haga daño. Sin embargo, el único remedio real y a largo plazo consiste en tratar de ayudar al niño a *reconstruir su equilibrio emocional*.

El niño que está bien física y psíquicamente, que se siente afectivamente seguro, intentará hacer cosas: ejercitar y perfeccionar movimientos conocidos, pero también tratará de descubrir sus propios recursos y nuevas capacidades intentando movimientos, en ámbitos aún desconocidos. Eso forma parte de su salud psíquica. Una de las curiosidades más sanas que existen es querer saber de qué cosa uno es capaz.

El niño *asumirá riesgos* ante todo con su propio cuerpo. Subirse a *la vuelta al mundo* o bailar rap, entre otros, serán, más adelante, ejemplos espectaculares de eso.

Pero, desde el comienzo, el niño experimenta todo lo que rodea un movimiento: realizando movimientos cada vez más complejos, también aprende cómo caer, cómo controlar un paso en falso, cómo proteger, en ese caso, la cabeza, cómo lastimarse lo menos posible. *Estos son importantes factores del aprendizaje que, por definición, no pueden consistir sólo en aciertos*. Más aún, a menudo, un momento fallido le brinda al niño importantes informaciones para ajustar el movimiento deseado: todo un repertorio de elementos complejos que le servirán para posteriores adaptaciones en situaciones similares pero, aun así, diferentes. (Mientras que un gesto invariablemente acertado pero idéntico a sí mismo, puede, por este hecho, convertirse en un estereotipo y ser, por lo tanto, inadaptable a condiciones cambiantes.)

Estos complejos aprendizajes constituyen los factores esenciales de su esquema corporal, que siempre está en evolución.

También *asumirá riesgos* experimentando en su entorno.

Se pueden contemplar diferentes categorías:

a) Los apoyos variados pueden ser considerados como una *categoría de entorno* por explorar. Uno no avanza de la misma manera sobre el parquet, el pasto, la arena o el pedregullo, por el llano o por una pendiente. Subirse a un taburete o trepar por las mallas de una red suspendida son otras experiencias diferentes.

b) Otras *categorías* del espacio por explorar son el espacio-distancia, luego el espacio-altura o el espacio-profundidad. Atreverse a ir ¿hasta dónde? ¿Cómo y hasta qué altura subir? ¿Cómo bajar?

c) Las características, las cualidades de los elementos también son variadas. Los movimientos eficaces son completamente diferentes en el agua, de los que se utilizan al aire libre: la viscosidad es mucho mayor, pero el peso menos apremiante. En el fondo del agua, otra diferencia, ¡también falta un poco de aire! En cada caso deben explorarse nuevos esquemas motores. Podríamos llamarlos *esquemas motores adaptados*.

d) Hay muchos instrumentos que uno debe aprender a dominar: los patines de ruedas, el monopatín, los patines de hielo, los esquís, la bicicleta y, más tarde, el auto. Cada instrumento exige reorganizaciones de funcionamiento. Estas reorganizaciones —estos aprendizajes— son más o menos prolongadas, más o menos fáciles. Pero, si la paciencia y el placer son de la partida, esos instrumentos pueden llegar a hacerse cuerpo con el niño (o el adulto). Es el *esquema corporal ampliado*, de cuyas nuevas posibilidades él se apropia, como lo había hecho y, tal vez, lo siga haciendo, con su cuerpo *desnudo*, sin instrumentos.

Si uno se toma el tiempo para observar, se pueden ver, en estas búsquedas que hacen los niños, los mismos fenómenos vistos con anterioridad: prudencia, atención sostenida, progresividad, acumulación de nuevas experiencias y utilización de las experiencias precedentes.

Y, en cada oportunidad, ¡el niño ha asumido riesgos! Necesariamente, pues era algo nuevo.

Asumir riesgos: el factor *individuo*

No existen dos niños iguales, dos individuos idénticos para *enfrentar el riesgo*, ante una misma situación.

Por un lado es a través de las sensaciones como el mundo se muestra ante cada uno. Pues bien, nada tan subjetivo como esas sensaciones y, más aún, como su resultante, su amalgama, que depende de:

a) los sentidos: más allá de las constantes en los mensajes, ¡cuánta variedad en los matices individuales de recepción!

b) los conocimientos —o las carencias— del pasado;

c) el placer o displacer de una situación, de una experiencia análoga, similar u opuesta, pasada o presente.

Por otro lado las posibilidades de *enfrentar el riesgo* dependen de la sensibilidad que uno tiene respecto de los propios límites, *de lo que uno se atreve a arriesgar*, el límite que uno se atreve a franquear más allá de la zona sentida como suficientemente segura.

Y por último, la conciencia de dónde estamos parados en relación con aprendizajes previos.

Todo esto significa que es bastante aventurado que alguien que no sea el sujeto mismo, único implicado íntimamente en la situación, defina cuál es el *riesgo* o el *demasiado riesgo* —o el *no tanto riesgo*— que aquél asume.

Lo que hemos dicho hasta aquí sólo brinda, por el momento, pocos puntos de referencia en relación con la cuestión del principio.

Sin embargo, podemos anticipar **la hipótesis** de que *si el niño se encuentra en condiciones identificables para él y puede evaluarlas a partir de su nivel mental, si es libre en sus movimientos, en sus elecciones y decisiones, entonces, podemos confiar en él.*

Significación del nivel mental en los problemas relativos a asumir riesgos

Querría proporcionar algunos ejemplos que permitirán comprender el problema que se le plantea al niño.

Este es un primer ejemplo que considero una buena ilustración de mi objetivo, a pesar de no vincularse con la edad que nos interesa. Un bebé de 4 meses se encuentra boca abajo sobre un colchón grueso colocado en el suelo y, al estar cerca del borde, sus piernas sobresalen de él. Así, pataleando, sus pies no encuentran ningún obstáculo: es el *vacío, la ausencia de apoyo. Por el nivel mental propio de su edad, no tiene todavía la percepción (la conciencia) de la unidad de su cuerpo* y su experiencia no le brinda aún ninguna ayuda. Lo que puede observarse, por ende, en ese bebé, es una evidente **angustia** causada por esa *sensación de vacío*. Sin embargo, no corre peligro. Y él, a su vez, después de un tiempo, cuando, al reptar, haya experimentado diferentes niveles, y comprenda que su pie es él mismo, tampoco se preocupará.

Por el contrario, el niño estará realmente en peligro, pero esta vez sin darse cuenta, frente a un *vacío real* que no es percibido de

ese modo a los 12 meses cuando, por ejemplo, se incline sobre la ventana al ver a su madre en la calle, por querer, simplemente, acercarse a ella... Más adelante, la percepción visual de la distancia y de la profundidad, combinada con una imagen más global del entorno (en razón de un nivel mental más maduro) y sumada a otras experiencias sensibles, lo capacitarán para percibir el peligro.

Los investigadores han demostrado que, antes de los 8 años, un niño no está preparado —por sus recursos psíquicos o su nivel mental— para percibir el movimiento de aproximación o la velocidad de un auto a lo lejos. No se trata, entonces, de que esté asumiendo un riesgo y, menos aún, un riesgo excesivo para él, si pretende cruzar, sino más bien se trata de un *desconocimiento del riesgo*.

Otro ejemplo ya presentado en un capítulo anterior: se trata de un bebé de 6 meses que ha sido sentado al borde de una piscina y cuyo juguete ha sido arrojado al agua para que él se sumerja de manera *autónoma*... Y, en efecto, el bebé se sumerge. Al estirar la mano hacia el juguete, se cae al agua (este hecho había sido previsto por el adulto, era el recurso previsto para lograr el objetivo). El niño todavía no percibe el agua como un fluido, es decir que no sabe que no le ofrece un apoyo sólido a su cuerpo. A los 6 meses, tampoco es capaz de comprender el nexo entre su gesto y la consecuencia que no ha sido decidida por él. Por eso, en este caso, no se puede, de ningún modo, hablar de un acto **realmente *autónomo***. Aquí el bebé ha realizado una acción que, para él, con la previsión correspondiente a su edad mental, carecía de riesgo: moverse para reducir la distancia entre él y el juguete, para agarrarlo, estirando la mano para alcanzarlo. Y, con más razón todavía, no ha asumido un riesgo excesivo. El niño no disponía de los recursos mentales para evaluar el grado de peligro. Pues bien, si el adulto no estuviera allí para recibirlo, por ejemplo, si un día escapara a la vigilancia del adulto, ¿sabría calibrar el riesgo real? Lo dudo...

Lo que tal vez se debería evitar

Al multiplicar ciertas situaciones en las que es el adulto quien pone al niño en peligro para luego *sacarlo de él*, se puede lograr que pierda su natural capacidad de desconfiar y de percibir el peligro

en una situación nueva para él. Y esto, independientemente de que el niño haya tenido miedo o no. A menudo, por otra parte, no ha tenido miedo, simplemente, por carecer de recursos psíquicos para percibir la razón del peligro. *Se puede lograr que pierda su natural capacidad para elaborar la actitud y/o los comportamientos de prudencia*. Se pueden obtener, fabricándolos, esos niños temerarios, ciegos a los peligros ¡cuántos padres están orgullosos de su hijo intrépido, confundiendo inconsciencia con valentía!

También es elevado el precio que el niño debe pagar en esas situaciones en que el adulto logra, por chantaje afectivo u otras medidas de fuerza o de coacción, que el niño lleve a cabo un acto que le da miedo. Con frecuencia es el miedo lo que se instalará por largo tiempo y no el placer que el adulto, eventualmente, quería que el niño disfrutara...

Las personas que rodean a un niño no deberían nunca dejarlo frente a *un vacío*, mientras carezca aún de los medios para colmarlo a través sus propios movimientos, o para evitarlo, si lo ha percibido como peligroso. No hay que colocar al niño en situaciones tales en las que se vea privado de una percepción que corresponda *a su nivel psíquico*, impidiéndole tomar decisiones ajustadas para actuar, a su nivel. No debe dejárselo desprovisto de medios para actuar —o para no actuar—, medios que pertenezcan *a su nivel psicomotor*.

En efecto, cada historia de aprendizaje tiene *un vacío*, del que hay que saber preservar al niño gracias a un entorno adecuado que el adulto debe poner a su disposición. Además, cada edad mental del niño se caracteriza, entre otras cosas, por los medios conceptuales de su percepción en ese momento, es decir, qué puede imaginar como entorno, a partir de lo que percibe y, sobre todo, qué puede prever como consecuencias de un acto —de su propio acto— en ese entorno.

Y, de este modo, me encuentro abogando por no colocar a los niños en situaciones que superen *en exceso* su capacidad de percepción y de control, antes que ufanarse de lo que ellos hacen *en exceso*. Pues me parece que, con frecuencia, cuando *el adulto* ignora esas especificidades instrumentales de las que puede, o no puede todavía disponer un determinado niño, en una edad determinada o en determinada condición, es cuando tiene lugar una acción adulta desconsiderada, cuya consecuencia es que el niño pueda llegar a ponerse

en peligro por *falta de medios y de capacidad para reconocerlo, o por falta de medios para resistir a una voluntad exterior*

Por otra parte, en las situaciones cotidianas habituales, el desacuerdo entre el adulto y el niño en relación con los peligros, constituye un problema frecuente, ya que no consideran riesgosas las mismas situaciones.

A veces sucede que el adulto no deja de llamar la atención del niño sobre el peligro, mientras éste desarrolla un movimiento con total tranquilidad: *¡Cuidado, te vas a caer!* Como consecuencia de lo cual, el niño puede efectivamente caerse, porque se ha desviado su atención. Y, justamente, sobre todo cuando se aventura en algo nuevo, el niño necesita toda su atención para *escuchar* a su propio cuerpo, sus sensaciones, sus mensajes, sus advertencias y *responder* con precisión.

A veces sucede lo contrario: el niño tiene la impresión de no sentirse suficientemente seguro para poder controlar la situación con comodidad y quiere, entonces, manejarse con prudencia o, directamente, abstenerse. Pues bien, el adulto lo incita, insiste, *¡no tengas miedo!* En la complejidad del conjunto de sensaciones que constituye el punto de anclaje de su seguridad, en esta oportunidad, el niño ha decidido que no va a poder lograr la acción, ¿tal vez no estaba lejos de hacerlo? Si se lo ayuda en ese momento, se le agregan sensaciones que desorganizan un conjunto casi preparado. Más tarde, al querer hacerlo solo, se verá obligado a reorganizarse. Animándolo sólo con sus palabras, el adulto piensa que lo está ayudando de otra manera, sin darse cuenta de que no le aporta al niño nada útil, ni para ese momento ni para después. Lo que, eventualmente, agrega el adulto, es una presión emocional que vuelve al niño menos disponible aún, menos atento a su propio cuerpo, por ende, un poco más torpe y, en consecuencia, aún menos confiado en sus propias capacidades.

¿Qué se puede hacer?

El adulto, frente a estos problemas de riesgo, de asumir o no asumir demasiado riesgo, puede tener actitudes matizadas.

Ante todo, es interesante que el adulto comprenda sus propias

ideas, sus propios sentimientos. ¿Guarda uno acaso algunos recuerdos infantiles (o incluso adultos) al respecto?

Para comprender mejor ciertas reacciones de los niños, se pueden imaginar situaciones no idénticas a las que ellos viven, pero sí análogas, transpuestas a los parámetros y conocimientos adultos. ¿Cómo se reaccionaría? Hablándolo entre adultos, ya algo que quedaría claro: *la diversidad de las subjetividades*; constatación que podría ayudar en gran medida a relativizar —y a individualizar— las apreciaciones concernientes a los niños que nos son confiados.

El conocimiento de la diversidad cultural, así como el de las diferencias de costumbres entre familias, brindan pistas sobre lo que tal o cual niño, podía o, al contrario, no podía, hacer con anterioridad.

¿Hay que incitarlo a realizar tal o cual proeza o, simplemente, cuando intenta cosas nuevas? No lo creo... Ante todo, nadie, ni usted ni yo, nos volvemos más *valientes* ante una dificultad a partir de la opinión de otra persona, porque los componentes de la prudencia y del miedo son, en su mayoría, internos a la persona, sus percepciones son íntimas, sus sensaciones son personales, su vivencia es única. Además, si el niño está acostumbrado a confiar en sí mismo, todas las novedades le exigen una intensa concentración hacia el conjunto de los mensajes que provienen tanto del exterior, como, en particular, del interior de su propio cuerpo, del funcionamiento de sus músculos y de la organización de su propio equilibrio en continuo cambio durante un movimiento. Interpelarlo en ese momento desvía su atención.

¿Hay que limitarlos en sus movimientos? Es obvio que hay que impedirles hacer cualquier cosa que pueda ponerlos en peligro y de lo que no pueden ser conscientes por su nivel de comprensión del mundo. Pero cuando no existe ese riesgo, los niños muestran una gran necesidad de movimientos. ¿Por qué impedírselos?

Sin embargo, en el registro de lo que se puede hacer, el arma más eficaz sigue siendo **la observación**. En un primer tiempo, es interesante tener una posición de observador en la que, por ejemplo, uno no esté implicado en la vida de los niños observados, es decir mientras otra persona está a cargo de ellos.

En efecto, las informaciones más preciosas provienen de las señales que los niños mismos nos proporcionan por su *comportamiento*:

a) su mirada, que es la que mejor expresa su *relación* con el acto;

b) la calidad de la atención investida;

c) la calidad de los gestos (fluidos o bruscos, seguros o vacilantes, lentos o rápidos...);

d) ¿experimentación?, ¿ejercitación? o ya la utilización de una acción conocida y dominada;

e) los progresos de una ocasión a otra, debidos al niño mismo, etcétera.

Primeras repercusiones de las observaciones: eventuales disposiciones que haya que tomar respecto del entorno, la ropa, el mobiliario, etcétera.

No obstante, aun cuando esas observaciones no proporcionen las respuestas a todas las preguntas, comprometen, casi a ciencia cierta, a respetar, al menos, una decisión del niño, a respetar al niño, naturalmente, en la medida en que se esté seguro de que ha podido evaluar las consecuencias de sus actos.

Estas observaciones brindan también informaciones de una gran riqueza sobre la personalidad de los niños, sobre sus modos de actuar frente a una tarea más o menos nueva, considerada como más o menos difícil *por ellos*. A medida que el niño va creciendo y la vida se va haciendo cada vez más compleja, suelen encontrarse estas características personales más adelante.

No se trata, sin embargo, de construir con ello una escala de valores. En la globalidad del carácter de la persona, cada factor, cada rasgo, puede tener su ventaja y, en otros momentos, su inconveniente. Los niños deberían tener derecho a una diversidad de carácter sin escala de valores, para elaborar un pasado, para vivir diferencias de sensibilidades, etcétera. Lo esencial para ellos es vivir con seguridad su presente y *vivirse* una personalidad confiada en sí mismos. Apoyándose sobre estos fundamentos, es como pueden ser entonces —y pueden devenir, al ir evolucionando— personas competentes, niños y adultos diferentes y competentes, cada uno en su particular manera.

El conocimiento y el respeto por los niños en su diversidad permite también evitar o, al menos, permite atenuar en el adulto el riesgo de cargar sobre sus espaldas la subjetividad de las propias emociones, los miedos (por supuesto, sólo si son injustificados), las ambiciones, que ellos deberían encarnar, las envidias, de las que

ellos se convertirían en instrumento, el apego, que ellos deberían merecer...

En un entorno adecuado —organizado u ofrecido o, simplemente, hecho accesible para el niño, según el contexto— el adulto puede ofrecerle, a través de su actitud, el sentimiento de seguridad, la confianza en sí mismo y el placer de la acción, permaneciendo atento y disponible, sin ser invasivo, y ***apreciando —con placer— el placer que el niño obtiene, por sí mismo, de su propia acción***.

CAPÍTULO V

PODER QUERER CON COMPETENCIA

Si se le concediera la atención necesaria a la competencia del niño, podría producirse tal cambio en la educación de los bebés que, con ello, se evitaría, tal vez, la aparición posterior de ciertos trastornos psíquicos y somáticos.

E. PIKLER

"L'importance du mouvement dans le développement de la personnalité de l'enfant: ***initiative-compétence***" [La importancia del movimiento en el desarrollo de la personalidad del niño: **iniciativa-competencia**], *La medicina infantil*. 1984, 91, Nº 3, págs. 273-278.

COMPETENCIA Y AUTONOMÍA

En la literatura psicológica actual, la noción de competencia se utiliza, a menudo, para reunir una gama de fenómenos de diversa naturaleza.

Pues bien, la ***competencia***, en su definición básica, es un concepto mucho más complejo que los fenómenos que se intenta amalgamar en ella. Me parece importante, en consecuencia, preservar su singularidad en las reflexiones, tanto en lo que se refiere a la psicología del niño de cualquier edad, como a la de los discapacitados.

Se puede leer en Bruner [1]: *En cierto modo, hablar de competencia es hablar de inteligencia en el sentido más amplio, de la inteligencia operativa del* ***saber cómo****, más que del* ***saber qué****. La competencia supone, en efecto, la acción, la modificación del entorno como adaptación a ese entorno. Y supone al menos, en un cierto sentido, tres cosas:*

1) *ser capaz de seleccionar, de la totalidad del entorno, aquellos elementos que aporten la información necesaria para fijar una línea de acción (actividad que, según el caso, se denomina* ***constitución de esquema, elaboración de programa****, o de otras maneras);*

2) *poder poner en práctica, una vez definida la línea de acción, una secuencia de movimientos o de actividades que permitan la realización del objetivo que se ha fijado, y*

3) *poder tomar en cuenta lo que se ha aprendido de éxitos y fracasos, para la definición de nuevos proyectos.*

Es obvio que estos tres aspectos del problema tienen relación con el desarrollo, pero es el último el que lo toca más de cerca.

De este modo, la competencia definida de manera exhaustiva como la acabo de citar, representa, por sus características, un concepto que la convierte en una categoría aparte, distinta de, por ejemplo, ***capacidad*** y/o ***aptitud***. Éstas, en efecto, constituyen recursos psíquicos (cada vez más elaborados a partir de la maduración y el aprendizaje) de los que dispone el niño para *interactuar* con las demandas del medio. En los bebés muy pequeños, se las investiga

---

[1] Bruner, J. S. *Le développement de l'enfant. Savoir faire - savoir dire* [El desarrollo infantil. Saber hacer - saber decir], P.U.F., 1983, p. 255.

para identificarlas a través de las reacciones a estímulos aplicados por el investigador.

En cambio, ***la competencia*** privilegia ***al sujeto activo, con su iniciativa y su proyecto, así como la utilización de las enseñanzas derivadas de la acción en el transcurso de acciones ulteriore***s implica, así, de parte del sujeto (que utiliza sus capacidades y aptitudes), una actividad de orientación, de selección, de opción, de decisión, de ejecución y, por fin, la elaboración de las consecuencias que influyen en sus actividades futuras.

Para algunos investigadores, el hecho de poder ejercer las propias competencias ya a partir del nacimiento, forma parte de las necesidades humanas fundamentales.

La competencia del bebé basada en conceptos nuevos

¿Qué representa, entonces, *la competencia* en edades tempranas?

Se sabe ahora, por los conocimientos resultantes del trabajo de Pikler y de sus investigaciones, que si se le garantizan al bebé condiciones ambientales adecuadas para y por una motricidad segura y eficaz, junto con juguetes correspondientes a sus intereses, asumirá *iniciativas de juego* y de manipulación autónomas, y desarrollará acciones a partir de sus proyectos que, en general, apuntan a objetivos precisos.

Asimismo si uno se ocupa de un bebé en forma básicamente regular, estando atentos a sus señales y respondiendo a ellas desde un comienzo, el bebé tomará *iniciativas con el adulto* y manifestará muy tempranamente su participación activa en lo que le ocurre a través de comportamientos de anticipación. De esta manera, si se considera al bebé un interlocutor, podrá serlo realmente desde muy pequeño, ya que dispone de los medios para ello.

En consecuencia, ya desde los primeros tiempos, al asumir iniciativas, el bebé por una parte actúa sobre su entorno, y por otra, interviene en los acontecimientos que le conciernen influyendo sobre el adulto en las acciones compartidas.

En el contexto de investigaciones en psicología de la proto-infancia, la motricidad (antes de la marcha), desplegada con total soltura, armonía y seguridad por iniciativa del niño, así

como la interacción entre un adulto y un bebé quien, también, asume iniciativas, son conceptos completamente novedosos.

Se trata —dice E. Pikler— ***de las aptitudes potenciales del bebé que podrían escapársele al adulto*** (por los métodos clásicos en los cuidados o en la investigación) ***por no haber sabido prestarles atención o por falta de condiciones favorables para su despliegue, aptitudes que están ligadas a su competencia en particular.*** Pues bien, estas condiciones favorables son las que provienen de la específica actitud del adulto preconizada por ella y que ya se ha caracterizado.

La autonomía

Larousse: *posibilidad de gobernarse según sus propias leyes; posibilidad de decidir.*

La autonomía, en la edad adulta, es una necesidad. Es por esto que se plantea la cuestión de qué hacer para que el niño la logre cuando crezca. Hay, en este asunto, numerosas ideas enfrentadas, basadas en diferencias conceptuales. La que se desarrolla aquí considera que su adquisición es un *largo proceso, con etapas y ritmos individuales, como sucede con cualquier otro aspecto de la construcción de la persona* (Judit Falk).

Pikler [2] pensaba que un niño, ya desde el nacimiento, *tiene aptitudes para la autonomía*, una autonomía a su nivel, que se podría llamar parcial. Si se le aseguran las condiciones adecuadas, es posible, en efecto, comprobarlo: el bebé *se gobierna* desde el nacimiento, no sólo mediante señales a través de sus comportamientos relativos a las necesidades (que es posible comprender), sino también mostrándose muy activo en el descubrimiento de sí mismo y de su entorno. Un bebé *decide* —si se le permite decidir, claro está, si se lo *escucha*— la cantidad de alimento que necesita, aquello que le resulta agradable o desagradable durante los cuidados. Resuelve cuándo es el momento de descansar y cuándo el de estar despierto. Esto pertenece a su nivel. Si el adulto, efectivamente, deposita en él su confianza, el bebé ya va incorporando el sentimiento —difuso

[2] Pikler, E. *Op. cit.*

pero real— de ser reconocido, de ser eficaz en relación con lo que le sucede.

Con el tiempo, su conocimiento del mundo y sus recursos para apropiarse de ese mundo, sus capacidades de iniciativa, de diálogo y de acción en la interacción se van enriqueciendo y, por lo tanto, los límites de sus acciones y decisiones, su nivel de autonomía, se van ampliando.

Sin embargo, Judit Falk propone desconfiar de la trampa de una *falsa autonomía*, de una autonomía precoz, perseguida por su *valor intrínseco*, impuesta por el adulto, pues el objetivo no es que el bebé se las arregle solo lo antes posible. No se trata de lograrlo por condicionamiento, como tampoco a través de exigencias demasiado precoces que persiguen determinados desempeños. No obstante, el peligro más grave de la autonomía mal comprendida es dejar al bebé verdaderamente solo, abandonarlo realmente.

Muchas investigaciones en psicología enseñan que cualquier acto *deseado por el sujeto y ejecutado de manera activa* es mucho más enriquecedor para él por sus consecuencias inmediatas y mediatas, que los actos impuestos o padecidos. La actividad autónoma, en particular, está constituida por tal tipo de actos.

El bebé autónomo ejerce su voluntad, experimenta sus capacidades, su eficacia, y también sus límites —factores todos que van cambiando con el tiempo y que, en consecuencia, deben ser constantemente re-experimentados—; esta actividad autónoma es, para él, fuente de múltiples aprendizajes psicomotores, socio-afectivos y cognitivos; aprende también a aprender y, al mismo tiempo, elabora y cultiva la confianza en sus propios recursos. La autonomía le ofrece al niño *el placer* de sentirse eficaz, en el sentido mencionado por el Larousse.

En la metodología que Pikler ofrece, hay una gran cantidad de condiciones que apuntan a garantizarle al niño *la continuidad de su actividad autónoma*. Es decir, permitirle vivir plenamente aquello que proviene de él mismo, lo que le interesa, lo que le provoca curiosidad, permitirle descubrir el mundo circundante por su propia iniciativa. Pero lo fundamental es que no lo hace *solo*. Su motivación, *su deseo* arraigan en un satisfactorio estado afectivo. El bebé se orienta, en parte hacia esa actividad autónoma, no sólo sumergiéndose en un entorno que —desde antes— está organizado a par-

tir de una meticulosa preocupación del adulto, sino en parte, también, impregnado por lo que alberga dentro de sí, resultante de las ocasiones compartidas con el adulto, de lo que ha recibido de él en los momentos de los cuidados, su atención, el interés por su persona, su empatía, su respeto, su amor.

El bebé, como todo ser vivo, es curioso, se interesa por su propio cuerpo y por su entorno, no sólo humano sino también material. Siente curiosidad por los fenómenos que percibe y/o que él mismo provoca.

Ese interés se expresa en su voluntad de actuar y de comprender. Si no es curioso, es porque no se le han ofrecido las condiciones afectivas y materiales necesarias para sostener su motivación, o porque le han arrebatado la confianza en su propio deseo, posiblemente debido a condiciones de vida tales que no le permiten disponer de recursos de acción.

La actividad autónoma se inscribe en un marco que no constituye un método, no se trata de momentos más o menos concedidos al niño. Se trata de un modo de vida.

Nuevas bases de la relación niño-adulto

Para Pikler, el buen equilibrio físico de las posturas adoptadas por los bebés, la seguridad y la armonía de sus gestos, de sus movimientos y su prudencia, representan el *fundamento de un profundo cambio cultural en la imagen del bebé.*

En efecto, en nuestro ambiente cultural, es tan tierna esa imagen del bebé con su torpeza... cuando, al sentarlo, se cae o cuando titubea y tropieza al hacerlo caminar... Su torpeza provoca risa o, tal vez, una sonrisa y se presta a juegos en los que el bebé se convierte en el juguete. Juegos que, a veces, el adulto confunde con cuidado e interés.

Por el contrario, un bebé seguro de sus movimientos priva al adulto de una parcela de ese placer al cual éste creía tener derecho. Pero más aún, con estos nuevos conocimientos, el adulto se vuelve responsable de ello: es él quien se priva a sí mismo al crear, al garantizarle al bebé las condiciones adecuadas para que pueda ser una persona armoniosa y segura de sí misma. Estar dispuesto a privar-

se de ese placer es una parcela de dignidad cedida al niño, un esencial factor de respeto: ***es un componente no despreciable de una relación profundamente remodelada entre el adulto y el bebé.***

Para el adulto, también es un medio de adquirir otra forma, otro nivel de placer.

Estos conceptos de autonomía y de competencia son los que permiten que todo el alcance de los descubrimientos de Pikler puedan ser realmente percibidos. En efecto, *la motricidad libre es la condición que le permite al bebé* ***poder querer con competencia***. Además, apreciar al bebé por su competencia en cada nivel, es el modo en que la actitud del adulto para con los más pequeños se vuelve diferente de la habitual.

Al trabajar con bebés discapacitados y una vez asimilada la idea de partir de lo que el bebé quiere, de lo que el bebé puede, se ha descubierto que el programa genético del desarrollo de la motricidad está presente aun allí donde no se lo había sospechado. Asimismo, que la mayoría de esos bebés se pudieron beneficiar ampliamente, en su desarrollo psíquico, emocional e intelectual, con la posibilidad de moverse respetando su nivel posible de posturas y de movimientos, en los que su equilibrio estático o dinámico era elegido por ellos y que, por lo tanto, garantizaba su sensación de seguridad postural, tan importante en el transcurso de cualquier acto. También se ha descubierto que, en esas condiciones, evidenciaban mayor motivación, mucha más voluntad para actuar a su nivel de interés, que cuando estaban limitados o coaccionados en sus movimientos. Y se ha comprobado que *poder querer con competencia* también era accesible para ellos.

Los descubrimientos y aportes de Emmi Pikler, base de un comportamiento competente, resultan fundamentales para la psicología genética, vinculada a este primer período del desarrollo, porque la actividad autónoma del bebé muy, muy pequeño, está esencialmente condicionada por el modo en que éste ha podido moverse, desplazarse y disponer de sus propias posturas y gestos.

ÍNDICE

Prólogo, por Myrtha Hebe Chokler .....
Prólogo, por Bernard Golse .....
Introducción .....

Capítulo I

MOTRICIDAD... ¿QUÉ ES MOTRICIDAD?

1 ¿Hay que enseñarles la motricidad a los bebés? .....
2 Moverse en libertad. El desarrollo y sus condiciones; lugar del adulto; desarrollo lento .....
3 ¿Y el adulto? Presencia y atención, sostén y acompañamiento .....
4 Influencia recíproca entre el desarrollo psicomotor del niño y su relación con el adulto .....
5 El interés pedagógico de moverse en libertad en la vida cotidiana. Actitud de cuestionamiento. Reflexiones sobre la práctica a partir de las concepciones de la Dra E. Pikler
6 Reflexiones sobre un niño activo y otro que no lo es tanto

Capítulo II

LOS PROFESIONALES. LOS NIÑOS. LOS PADRES.

1 Calidad de la acogida, calidad de vida. La diversidad cultural. El sentido que da el adulto a la acción del niño. Condición del adulto El tiempo íntimo del bebé .....
2 El bienestar del pequeño en instituciones infantiles: saber-hacer, saber-ser y otros saberes .....

3 ¿Con qué dificultades se enfrenta el bebé? El sentido de la autonomía según la edad, libertad de elección frente a la dificultad, coacción emocional .....
4 ¿Por qué no hacer todo lo que uno puede por el bienestar del bebé .....

Capítulo III

LA OBSERVACIÓN. ¿CÓMO VER? ¿QUÉ HACER? ¿QUÉ DECIR?

1 Los padres y la observación. El trabajo de Emmi Pikler con las familias .....
2 Acerca de un cierto uso de la observación .....
3 La observación: una herramienta del trabajo educativo. Métodos, dificultades, reflexión conjunta .....
4 David: observación con argumentos. Conocimientos en general y en particular sobre David .....
5 Olivier: una observación para la reflexión en el equipo. Cuidados; actividad autónoma .....
6 Profesionales y padres, ¿pueden dejarse enseñar por los bebés? ¿Qué hace el bebé que no hace nada? .....

Capítulo IV

AVANZANDO EN LA REFLEXIÓN SOBRE EL MOVIMIENTO Y EL EQUILIBRIO

1 Concepción del desarrollo motor en términos de posturas y desplazamientos. Estado de distensión tónica y vivencia corporal .....
2 Normas, tablas y promedios en el desarrollo psicomotor en la protoinfancia .....
3 La evolución de las diferentes formas del equilibrio de 0 a 2 años, en función de las fuerzas físicas .....
4 Equilibrio físico y movimiento: seguridad y sentimiento de seguridad corporal .....

5 Habilidad, torpeza .....
6 Reflexiones en torno a la antigua moda de la posición ventral desde el nacimiento (o cómo fabricar ciertas torpezas)
7 Algunos elementos específicos de las primeras semanas de vida .....
8 En torno a los movimientos de niños de 2 a 3 años que, según los adultos, asumen demasiados riesgos .....

Capítulo V

PODER QUERER CON COMPETENCIA

Competencia y autonomía .....